PAEDAGOGISCHES JAHRBUCH

1902.

(DER PAEDAGOGISCHEN JAHRBÜCHER FÜNFUNDZWANZIGSTER BAND.)

HERAUSGEGEBEN

VON DER

WIENER PAEDAGOGISCHEN GESELLSCHAFT.

REDIGIERT VON ANTON ZENS.

WIEN 1902.
MANZ'SCHE K. U. K. HOF-VERLAGS- UND UNIV.-BUCHHANDLUNG.
I. KOHLMARKT 20.

K. und k. Hofbuchdrucker Fr. Winiker & Schickardt, Brünn.

Vorwort.

Wir legen den P. T. pädagogischen Fachkreisen den 25. Band des „Pädagogischen Jahrbuches“ vor und hoffen, daß er wie seine Vorgänger fruchtbare Anregungen gebe zur theoretischen und praktischen Vervollkommnung auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichtes und somit dem Fortbildungsstreben seiner Leser gute Dienste leiste. Der Inhalt gliedert sich in Vorträge und Referate aus der Vereinstätigkeit der Wiener pädagogischen Gesellschaft und in einen Anhang, der bemerkenswerte Beiträge zur Schulchronik liefert, über das heimische pädagogische Vereinswesen berichtet und in der Sammlung von „Thesen zu pädagogischen Themen“ das frisch pulsierende Leben in unseren Lehrerversammlungen und Fachblättern erkennen läßt.

Allen Mitarbeitern an unserem Jahrbuche und allen Förderern unserer Bestrebungen sei hiemit der verbindlichste Dank ausgesprochen, insbesondere dem hohen niederösterreichischen Landtage sowie der wohllöblichen Gemeindevertretung Wien für die uns neuerlich gewährten Subventionen, dann den Einsendern von Berichten und „Thesen“, welch letztere in dem räumlich beschränkten Bande leider nur zum geringen Teile Platz finden konnten, endlich der rührigen Verlagsbuchhandlung für das diesem Unternehmen durch ein Vierteljahrhundert zugewendete Wohlwollen.

Möge unsere bescheidene Arbeit in der pädagogischen Presse sowie unter den Fachgenossen freundliche Würdigung finden.

Wien, im Dezember 1902.

Die Redaktion.

Der Ausschuß der Wiener pädagogischen Gesellschaft.

Inhaltsverzeichnis.

I.

Rede zur Pestalozzifeier.

Vorgetragen am 18. Jänner 1902 von EDUARD SIEGERT.

Verehrte Versammlung! Zum 25. Male hält die Wiener pädagogische Gesellschaft eine Feier zum Andenken an den Geburtstag Pestalozzis. Der an den Namen Pestalozzi sich knüpfende Ideengehalt ist daher an diesem Orte so oft und vielseitig und darunter von so berufener Stelle erörtert worden, daß sich der Ehrgeiz, in der Sache wesentlich Neues zu bringen, wohl nur schwer befriedigen ließe. Ich vollends könnte die Befriedigung eines solchen Ehrgeizes umsoweniger erhoffen, als ich an dieser Stelle bereits drei Pestalozzireden gehalten habe und somit der bedenklichsten aller Plagiatsünden, der des Diebstahls am eigenen Geisteserzeugnis, nur zu leicht verfallen könnte. Ich verzichte deshalb darauf, die historische Entwicklung der Pestalozzi'schen Ideen und ihre Wirkung auf Mit- und Nachwelt zum Gegenstande meiner Besprechung zu machen und nehme mir vor, ein einziges Werk unter der großen Zahl der Pestalozzi'schen Schriften etwas eingehender anzusehen, zu beleuchten und daraus die für die pädagogische Gegenwart dienlichen Schlüsse zu ziehen. Diese Aufgabe erscheint wohl umso verlockender, als es vor kurzer Zeit hundert Jahre gewesen sind, daß das Werk erschienen ist, nämlich 1801. Das Werk heißt: »Wie Gertrud ihre Kinder lehrt,« und das Büchlein ist es wohl wert, daß man es zu einer Art Zentennarbesprechung macht. Riedel, ein späterer Herausgeber des Buches, sagt: »Wie Gertrud ihre Kinder lehrt« ist die wichtigste und einflußreichste Schrift Pestalozzis. Die wichtigste, denn sie ist ein wahres Evangelium der Erziehung und des Unterrichts; in keiner seiner anderen Schriften hat er seine Ansichten in solcher Vollständigkeit, Wärme und Unmittelbarkeit ausgesprochen wie in dieser; sie ist ein Teil seines Ichs. Die einflußreichste, denn keine andere seiner Schriften hat auf dem Gebiete der Erziehung

und des Unterrichtes so fruchtbare Anregungen gegeben, indem sie einen lebhaften und wohltätigen Kampf für und wider entzündete, von den einen hoch erhoben und von den andern scharf getadelt wurde. Das Buch ist keine leichte Lektüre, sein Durcharbeiten erfordert ernste Gedankenarbeit und setzt wohl auch eine reifere Menschen- und Erziehungserfahrung voraus. Es ist oft dunkel, ohne feste klare Gliederung und nicht frei von Schrullen und Sonderbarkeiten. Aber »wo ihrs packt, da ist es interessant«.

Es würde zu weit führen, den Inhalt aller 14 Briefe, aus denen das Buch besteht, der Reihe nach zu besprechen; dafür wäre ja wohl auch das Interesse kaum zu gewinnen. Aber es dürfte sich lohnen, einige Grundgedanken des gehaltvollen Werkes in den Vordergrund der Aufmerksamkeit zu stellen und dann zu prüfen, ob uns Pestalozzi noch immer ein Führer und Lehrer sein kann, oder ob er etwa — unsere Zeit ist sehr raschlebig — bereits zu den überwundenen Standpunkten gehört. Wie schon der Titel des Buches: »Wie Gertrud ihre Kinder lehrt,« andeutet, befaßt sich sein Inhalt weniger mit allgemeinen Erziehungs- als vielmehr vorwiegend mit Unterrichtsfragen. Welchen Seelenregungen Pestalozzis pädagogische Forschungsarbeit entsprang, ist bekannt; das Mitleid mit dem materiellen und sittlichen Elende des Volkes war die Triebfeder seines Sinnens und Schaffens. Gleich im ersten Briefe sagt er: »Schon lange, ach! seit meinen Jünglingsjahren wallte mein Herz, wie ein mächtiger Strom, einzig und einzig nach dem Ziele, die Quelle des Elends zu stopfen, in die ich das Volk um mich versunken sah. Mein Unglück lehrte mich immer mehr Wahrheit für meinen Zweck. Was niemand täuscht, das täuschte mich immer; aber was alle täuschte, das täuschte mich nicht mehr.«

Daß diesem Elende des Volkes nur durch geistige und sittliche Hebung des Volkes abgeholfen werden könnte, war Pestalozzis festeste Überzeugung. In jahrelangem ernsten und tiefen Nachdenken suchte Pestalozzi in die Tiefen der menschlichen Seele einzudringen, um von dieser sicheren Grundlage aus die Mittel sicherzustellen, mit denen der geistige Neuaufbau der Gesellschaft bewirkt werden könnte. Seine »Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechtes«, an denen er nach seinem eigenen Geständnis drei Jahre lang mit unglaublicher Mühseligkeit schrieb, waren die köstliche Frucht dieses heißen Bemühens, und nun besaß er das psychologische Rüstzeug, um seine Reformarbeit ernstlich in Angriff nehmen zu können. Über das Ziel, das ihm dabei vorschwebte, war

er sich vollkommen klar, und es ist dieses Ziel aller wahren Erziehung wohl nirgends einfacher und schöner ausgedrückt als im 12. Briefe von »Wie Gertrud ihre Kinder lehrt«. Er sagt da: »Ich ging in den empirischen Nachforschungen über meinen Gegenstand von keinem positiven Lehrbegriffe aus; ich kannte keinen und fragte mich ganz einfach: Was würdest du tun, wenn du einem einzelnen Kinde den ganzen Umfang derjenigen Kenntnisse und Fertigkeiten beibringen wolltest, die es notwendig bedarf, um durch eine gute Besorgung seiner wesentlichsten Angelegenheiten zur inneren Zufriedenheit mit sich selbst zu gelangen». Ich kenne keine Definition von den vielen, die über Zweck und Ziel der Erziehung aufgestellt worden sind, die einfacher, anspruchsloser und zugleich klarer wäre, als die eben gesagte: »Beibringung derjenigen Kenntnisse und Fertigkeiten, deren der Mensch bedarf, um durch eine gute Besorgung seiner Angelegenheiten zur inneren Zufriedenheit mit sich selbst zu gelangen.« — Völlig vertraut mit den Anlagen und den Bedürfnissen der Menschenseele und ebenso klar über das Ziel aller Erziehung, findet Pestalozzi jenen Fundamentalsatz alles wahren Unterrichtes, der seinen Namen für alle Zeit mit den Bestrebungen verketten wird, den Unterricht so zweckmäßig und eindringlich wie irgend möglich zu machen. Im 9. Briefe des Buches »Wie Gertrud ihre Kinder lehrt«, aus dem alle folgenden Aussprüche Pestalozzis genommen sind, findet sich die berühmte Stelle: »Wenn ich zurücksehe und mich frage: Was habe ich denn eigentlich für das Wesen des menschlichen Unterrichts geleistet? so finde ich: ich habe den höchsten obersten Grundsatz des Unterrichts in der Anerkennung der Anschauung, als dem absoluten Fundament aller Erkenntnis, festgesetzt und mit Beseitigung aller einzelnen Lehren das Wesen der Lehre selbst und die Urform aufzufinden gesucht, durch welche die Ausbildung unseres Geschlechts durch die Natur selber bestimmt werden muß.« Und an anderer Stelle heißt es: »Immer komme ich auf die Behauptung zurück, daß die Lücken des europäischen Unterrichts, oder vielmehr das künstliche Aufdenkopfstellen aller natürlichen Ansicht desselben, diesen Weltteil dahin gebracht hat, wo er jetzt liegt, und daß kein Mittel gegen unsere schon geschehenen und noch zu erwartenden bürgerlichen, sittlichen und religiösen Überwälzungen möglich sei, als die Rücklenkung von der Oberflächlichkeit, Lückenhaftigkeit und Schwindelköpferei unseres Volksunterrichts zur Anerkennung, daß die Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntnis sei, mit anderen Worten, daß jede Er-

kenntnis von der Anschauung ausgehen und auf sie müsse zurückgeführt werden können.«

Es kann ja nicht geleugnet werden, daß schon Pädagogen vor Pestalozzi die Bedeutung der Anschauung erfaßt und ihre Verwertung beim Unterrichte gefordert haben, es ist hier besonders auf Comenius, Rousseau und Basedow hinzuweisen. Aber Pestalozzis Verdienst ist es, das Prinzip der Anschauung zu lebendiger Wirklichkeit gestaltet, zur alles beherrschenden und nicht mehr zu unterdrückenden Macht in allen Sphären der Erziehung und des Unterrichtes gemacht zu haben. Wir Epigonen, die wir unter den Einflüssen der modernen Erziehung, also in einer beständigen Atmosphäre von Anschauungswirkungen herangewachsen sind, wir können kaum mehr begreifen, wie eine Selbstverständlichkeit, als die wir heute die Beobachtung des Anschauungsprinzipes betrachten, soviel Geist, Mühe und Kraft in Bewegung setzen mußte, um lebensfähig zu werden. Wer aber, wie ich und gewiß einige der älteren der geehrten Anwesenden, das Lesen noch nach der Buchstabiermethode, dann in der Mittelschule Naturgeschichte aus dem abbildungslosen Lehrbuche, ohne jedwede Vermittlung eines Anschauungsmittels, erlernt haben, der wird es begreiflich finden, daß, wie auf anderen Geistesgebieten, auch auf dem der Erziehung das Naheliegende, Einfache, Vernünftige nur unendlich langsam, schwerfällig, unter steten Rückfällen sich Bahn brechen konnte. Der stärkste und gewaltigste Mauerbrecher für die Idee der Anschauung ist Pestalozzi gewesen; keinem vor ihm gelang es, den Schutt, die Verhaue, die Wälle einer verknöcherten, erstarrten Vergangenheit mit so siegreicher Gewalt zu durchbrechen, wie Pestalozzi. Von ihm aus datiert eine neue Zeit auf dem Gebiete der Erziehung; er ist der Vater der modernen Pädagogik.

Wie befruchtend Pestalozzis Ideen für die Gegenwart geworden sind, lehrt uns ein Blick in die Schulen, lehrt uns ein Blick auf den Lehrmittelmarkt. Von kleinen Rückfällen einzelner abgesehen, betrachten heute alle Lehrer die Anschauung als den Ausgangspunkt und das Fundament alles Unterrichtes. Reiche Lehrmittelsammlungen stehen der Schule zur Verfügung; wo sie im Stiche lassen, wird die Kreide anschauungsvermittelnd herangezogen. Lebensvolle Beispiele müssen die Regel herausarbeiten, kurz überall Sinnenfälligkeit, Arbeit in Pestalozzis Geiste. Und wer erst den Lehrmittelmarkt betrachtet, dem mag das Herz im Leibe lachen, wenn er diese Fülle, diese Vollkommenheit, diese Zweckmäßigkeit von Anschauungsbehelfen vor sich sieht. Da ist fast keine

Unterrichtsmaterie denkbar, der nicht durch ein geeignetes Lehrmittel eine sinnenfällige Grundlage gegeben werden könnte.

Und doch, dieser verwirrende, mitunter aufdringliche Aufwand, mit dem der Lehrmittelmarkt sich spreizt, und der in keine rechte Harmonie zu bringen ist mit der geräuschlosen, stillen Arbeit eines echten, gediegenen Schulunterrichtes, muß dem sinnenden Beobachter zu denken geben. Wenn er dann weiter gewahrt, mit welcher Hast an der Erweiterung dieser Lehrmittelmuseen gearbeitet wird; wenn er beispielsweise sieht, wie kein Jahr vergeht, ohne daß zu den hundert Arten von bereits erfundenen Rechenmaschinen zehn weitere hinzuerfunden werden; wie ein Vorlagenwerk das andere jagt: dann mögen ihm wohl Zweifel darüber aufsteigen, ob dies alles dem stillen, sinnenden Geiste Pestalozzis entspricht, und ob ihm, wenn er noch unter uns lebte, die gerufenen Geister nicht recht bange machten. Und in der Tat scheint mir unsere Unterrichtspraxis auf einem Wege zu sein, der nicht mehr ganz zu Pestalozzi hin-, sondern teilweise von ihm wegführt. Je mehr ich in meiner Stellung als Bezirksschulinspektor Einblick in das praktische Getriebe des Schulunterrichtes gewinne, desto mehr drängt sich mir die Überzeugung auf, daß die Anschauung wohl als Ausgangspunkt, als Fundament des Unterrichts betrachtet und verwertet wird, daß aber vielfach eine ganz außergewöhnliche Überschätzung der Wirkungen stattfindet, die von der bloßen Anschauung erwartet werden. Es wird vielfach übersehen, daß die Anschauung nur die sinnliche Grundlage des Unterrichtes sein kann, daß aber ein großer Teil der Unterrichtskunst darin bestehen muß, die sinnlichen Wahrnehmungen des Unterrichts zu begrifflicher Höhe zu erheben, sie aus klarer Anschaulichkeit und Faßbarkeit zu scharfen, deutlichen, in der Sprache festgefügten Begriffen zu erheben. Es gibt nur zu viele Lehrer, die mit der anschaulichen Vorführung der Unterrichtsmaterie ihre Lehrpflicht in der Hauptsache als vollzogen betrachten. Und doch ist nichts irriger als dies. Der Wert des menschlichen Wissens besteht nicht in den zufälligen Spuren, die von den gehabten Anschauungen in der Seele zurückgeblieben sind, sondern in der Zahl und Gestaltung der Begriffe, über die der Mensch fest und sicher verfügt, und zu deren scharfer Abgrenzung und Festhaltung er der Sprache bedarf. Die Anschauung ist also ein wichtiger, ja es muß zugegeben werden, der wichtigste, weil fundamentale Teil des Unterrichtes; aber sie ist nicht der einzige, nicht der erschöpfende Teil desselben. Der zweite, ebenso wichtige Bestandteil des Unterrichtes besteht

in der Überleitung des sinnlich Erfaßten in das rein Geistige, Begriffliche, in dem, was wir Vertiefung, Konzentration, wohl auch Wiederholung und Sprachbildung nennen.

Die meisten Klagen, die über die Mängel unseres Unterrichtes erhoben werden, haben in der Disharmonie ihren Grund, die zwischen den zwei eben auseinandergesetzten notwendigen Bestandteilen jedes wahren Unterrichts besteht. Wir können dabei von den Urteilen der Laien, die ja meist aus zufälligen, vereinzelten Tatsachen oberflächliche Verallgemeinerungen bilden, ganz absehen; aber erfahrene, praktische Schulmänner gestehen selbst zu, daß die Leistungen der Schule leider nicht so beschaffen sind, wie sie sein sollten, und wie die Lehrer selbst sie wünschen. Wer vollends Gelegenheit hat, an Fortbildungsschulen die Nachwirkungen des Volks- und Bürgerschulunterrichtes zu kontrollieren, der wird oft zur schmerzlichen Überzeugung kommen, wie wenig es der Schule, trotz ihres Riesenfleißes, gelungen ist, dem anschauungsgemäß erteilten Unterrichte seine feste, dauernde, begriffliche Vollendung zu geben. Es ist nun interessant zu bemerken, daß gerade Pestalozzi es ist, der bei aller Betonung der Anschauung immer und immer wieder die Bildung deutlicher Begriffe als den eigentlichen Zweck des Unterrichtes ansieht. Und gerade in »Wie Gertrud ihre Kinder lehrt« wird er nicht müde, diesen Zweck scharf hervorzuheben und Mittel zu seiner Erreichung zu empfehlen. So heißt es im 3. Briefe: »Der menschliche Geist muß von dunklen Anschauungen zu deutlichen Begriffen erhoben werden«, und im 4. Briefe findet sich die Stelle: »Indessen fing sich mit jedem Tage mehr in mir das Gefühl zu entwickeln an, daß es wesentlich unmöglich sei, den Schulübeln im großen und dauerhaft abzuhelfen, wenn man nicht dahin gelangen könne, die mechanische Form alles Unterrichts den ewigen Gesetzen zu unterwerfen, nach welchen der menschliche Geist sich von sinnlichen Anschauungen zu deutlichen Begriffen erhebt«. Und damit zusammenhängend heißt es einige Seiten weiter: »Der Mechanismus der sinnlichen Menschennatur ist in seinem Wesen den nämlichen Gesetzen unterworfen, durch welche die physische Natur allgemein ihre Kräfte entfaltet. Nach diesen Gesetzen soll aller Unterricht das Wesentlichste seines Erkenntnisfaches unerschütterlich tief in das Wesen des menschlichen Geistes eingraben, dann das weniger Wesentliche nur allmählich, aber mit ununterbrochener Kraft an das Wesentliche anketten und alle ihre Teile, bis an das Äußerste ihres Faches, in einem lebendigen, aber verhältnismäßigen Zusammenhange

mit demselben erhalten«. Im 7. Briefe wird zweimal hintereinander die Verdeutlichung der Begriffe als Zweck des Unterrichts hingestellt, und ebenso heißt es im 8. Briefe: »Die Brockenmittel unserer Kultur konnten in keinem ihrer Fächer den eigentlichen Zweck des Unterrichts, deutliche Begriffe in dem, was dem Volk in allen diesen Fächern zu wissen wesentlich ist, erzielen.« Wie maßgebend Pestalozzi überall die Begriffsbildung ist, wie sehr sie ihm das Zweckbestimmende alles Unterrichts ist, geht aus einer Stelle des 10. Briefes hervor, bei deren Anhören die Lehrer der Naturgeschichte die Hände über den Kopf zusammenschlagen werden.

Sie lautet: »Wo du die Erde der Natur überlässest, da trägt sie Unkraut und Disteln, und wo du ihr die Bildung deines Geschlechtes überlässest, da führt sie dasselbe weiter nicht, als — in den Wirrwarr einer Anschauung, die weder für deine noch für die Fassungskraft deines Kindes so geordnet ist, wie ihr es für den ersten Unterricht bedürfet. Es ist daher gar nicht in den Wald oder auf die Wiese, wo man das Kind gehen lassen muß, um Bäume oder Kräuter kennen zu lernen; Bäume und Kräuter stehen hier nicht in den Reihenfolgen, welche die geschicktesten sind, das Wesen einer jeden Gattung anschaulich zu machen, und durch den ersten Eindruck des Gegenstandes zur allgemeinen Kenntnis des Faches vorzubereiten. Um dein Kind auf dem kürzesten Wege zum Ziele des Unterrichtes, zu deutlichen Begriffen, zu führen, mußt du ihm mit großer Sorgfalt in jedem Erkenntnisfache zuerst solche Gegenstände vor Augen stellen, welche die wesentlichsten Kennzeichen des Faches, zu welchen dieser Gegenstand gehört, sichtbar und ausgezeichnet an sich tragen, und dadurch besonders geschickt sind, das Wesen desselben im Unterschiede seiner wandelbaren Beschaffenheit in die Augen fallen zu machen; versäumst du aber dieses, so bringst du das Kind beim ersten Anblick des Gegenstandes dahin, die wandelbare Beschaffenheit desselben als wesentlich anzusehen und sich auf diese Weise in der Kenntnis des Wahren zu verspäten und den kürzesten Weg, in einem jeden Fache von dunkeln Anschauungen zu deutlichen Begriffen zu gelangen, zu verfehlen.«

Mag diese Ansicht uns modernen Lehrern schrullenhaft vorkommen und mag sie in schroffem Gegensatze zu der Richtung stehen, in der sich gegenwärtig der naturgeschichtliche Unterricht bewegt, so gibt sie doch den deutlichen Beweis, daß Pestalozzi die Anschauung nur schätzt als Vorstufe zu Höherem, zur Bildung deutlicher Begriffe. Weil ihm der Begriff als etwas rein Geistiges, als das Wesentliche an jeder

Sache, über der bloßen Anschauung steht, die sich vom Zufälligen nicht frei erhält, so erklärt sich daraus sein so viel angefochtener Gedanke, daß alle unsere Erkenntnis von einer Trias, von Zahl, Form und Wort ausgehe. Ich kann mich wohl der Mühe überhoben halten, den Irrtum, der diese Trias zur Grundlage des Unterrichtes machen möchte, als solchen nachzuweisen; dies ist ja eine längst geklärte Sache. Charakteristisch aber ist dieser irrige Gedanke für Pestalozzi; denn er beweist scharf, daß ihm die Bildung deutlicher Begriffe den Kern des Unterrichts bedeutete.

Mit dieser Erkenntnis findet auch eine andere Tatsache der Pestalozzi'schen Forderungen ihre Beleuchtung, nämlich die große Bedeutung, welche er der Bildung der Sprache beimißt. Wer die Gestaltung von Begriffen in den Vordergrund des Unterrichts stellt, der muß dem wichtigsten Bildungs-, Unterscheidungs- und Befestigungsmittel der Begriffe, der Sprache, eine herrschende Stellung im Unterrichte geben. Welche unterrichtliche Stellung und Aufgabe Pestalozzi der Sprachbildung zuweist, hat er in folgendem Ausspruch deutlich ausgedrückt: »Man muß die Entwicklungsmittel des kindlichen Geistes dahin beschränken: 1. Den Kreis ihrer Anschauung immer mehr zu erweitern; 2. die ihnen zum Bewußtsein gebrachten Anschauungen ihnen bestimmt, sicher und unverwirrt einzuprägen; 3. ihnen für alles, was Natur und Kunst ihnen zum Bewußtsein gebracht hat und zum Teil zum Bewußtsein bringen soll, umfassende Sprachkenntnis zu geben.« Einige Zeilen weiter hebt er den Wert der Sprachbildung folgendermaßen hervor: »Der Vorteil des frühen und geläufigen Bewußtseins einer großen Nomenklatur ist für die Kinder unschätzbar. Der feste Eindruck der Namen macht ihnen die Sache unvergeßlich, sobald sie zu ihrem Bewußtsein gebracht sind, und das auf Wahrheit und Richtigkeit gegründete Zusammenreihen der Namen entwickelt und erhält in ihnen das Bewußtsein vom wirklichen Zusammengehören der Sachen.« Diese Anpreisung des Besitzes einer großen Nomenklatur beweist, daß Pestalozzi die Bedeutung der Sprache für die Begriffsbildung richtig zu schätzen wußte, und er geht in dieser Schätzung so weit, daß er sogar das Einlernen von bloßen Namen, denen erst später die sinnliche und begriffliche Grundlage gegeben würde, gutheißt. Von diesem Gesichtspunkte aus verlangt er Übungen mit den Kindern, die er mit dem Ausdruck »Wortlehre oder Namenlehre« bezeichnet. Er sagt hiebei: »Diese Namenlehre besteht in Reihenfolgen von Namen der bedeutendsten Gegenstände aus allen Fächern des Naturreichs, der Geschichte und

der Erdbeschreibung, der menschlichen Berufe und Verhältnisse. Diese Wörterreihen werden dem Kinde als bloße Übung im Lesenlehren immediat nach Beendigung seines Buchstabierbuches in die Hand gegeben, und die Erfahrung hat mir bewiesen, daß es möglich ist, den Kindern diese Namenreihen bloß in der Zeit, welche erfordert wird, die Kraft des Lesens in ihnen zur vollen Reifung zu bringen, bis zum vollkommenen Auswendigkönnen geläufig zu machen; der Gewinn eines in diesem Zeitpunkte so weit vollendeten Bewußtseins so vielseitiger und umfassender Namenreihen ist für die Erleichterung des späteren Unterrichts für die Kinder unermeßlich.« Eine Seite weiter heißt es dann: »Das letzte Ziel der Sprache ist offenbar, unser Geschlecht von dunkeln Anschauungen zu deutlichen Begriffen zu führen. Die Mittel, wodurch sie uns allmählich zu diesem Ziele führt, haben unstreitig diese Reihenfolgen. *a*) Wir erkennen einen Gegenstand im allgemeinen und benennen ihn als Einheit — als Gegenstand. *b*) Wir werden uns allmählich seiner Merkmale bewußt und lernen diese benennen. *c*) Wir erhalten durch die Sprache die Kraft, diese Beschaffenheiten der Gegenstände durch Zeit- und Nebenwörter näher zu bestimmen und den Wechselzustand derselben durch die Veränderungen der Beschaffenheiten der Wörter selbst und ihre Zusammensetzungen uns selber klar zu machen.«

Nach diesen Grundsätzen will nun Pestalozzi den praktischen Sprachunterricht gestaltet wissen. Er geht dabei mit einer Systematik vor, die uns — Kindern gegenüber — heute freilich mehr als eigentümlich erscheint; doch der heilige Ernst, der ihn dabei leitete, wird auch unser Pietätsgefühl aufrecht lassen. Pestalozzi sagt nämlich über die praktische Gestaltung seines Sprachunterrichts Folgendes: »In Rücksicht auf die Gegenstände, die unmittelbar durch unsere 5 Sinne erkannt werden, und bei denen es also darum zu tun ist, das Kind so geschwind als möglich dahinzubringen, sich darüber bestimmt ausdrücken zu können, ergreife ich folgende Maßregeln. Ich ziehe die Substantiva, die sich durch auffallende Merkmale auszeichnen, aus dem Wörterbuche und setze die Adjektiva, die ihre Merkmale ausdrücken, daneben hin. Z. B. Aal — schlüpfrig, wurmförmig, lederhäutig; Aas totes, stinkendes; Abend — stiller, heiterer, kühler, regnerischer; Achse — starke, schwache, schmierige; Acker — sandiger, lehmichter, angesäeter, gemisteter, ergiebiger, einträglicher, unabträglicher u. s. w. Dann kehre ich die Maßregel um, suche auf eben diese Weise im Wörterbuche Adjektiva, die auffallende Merkmale von Gegenständen, die durch unsere Sinne erkannt werden, ausdrücken, und setze ihnen

dann die Substantiva, denen die durch das Adjektiv bezeichneten Merkmale eigen sind, nebenbei. Z. B. rund — Kugel, Hut, Mond, Sonne u. s. w.« Solchen Vorschlägen gegenüber, die den Sach- und Sprachunterricht auf ein Wörterbuch aufbauen wollen, können wir uns natürlich nur ablehnend verhalten. Aber dem Unfuge des bloßen Wortwissens oder, wie es Pestalozzi gerne nannte, der bloßen Maulbraucherei gegenüber, worin die didaktische Kunst der vorpestalozzischen Zeit fast ausschließlich bestand, muß man ein etwas schärferes Verfallen in das Extrem wohl zugute halten. Wenn die von Pestalozzi verlangten Übungen auch weit übers Ziel schießen, und wenn er von den Kindern beispielsweise Beschreibungen verlangt, wie die folgende: »Eine Glocke ist eine unten offene, weite, dicke, runde, gewöhnlich freihangende Schale, die von unten auf immer enger wird, sich oben eiförmig einbiegt, und in ihrer Mitte einen perpendikular und frei hangenden Kolben hat, der bei einer starken Bewegung der Schale unten an ihren beiden Seiten anschlägt und dadurch den Ton veranlaßt, den wir läuten heißen,« — wenn er also, wie gesagt, solche Forderungen stellt, so lassen sie in ihrer Verstiegenheit und Sonderbarkeit doch den Kern seiner siegreich durchgegriffenen Methode scharf erkennen: Feste Gestaltung der Begriffe durch das Medium der Anschauung, Sicherung und scharfe Abgrenzung der Begriffe durch die Sprache.

Ich kann mir zur vollständigen Klärung der Sache nicht versagen, noch ein Zitat Pestalozzis anzuführen, das in geradezu begeisterten Ausdrücken den bildenden Wert der Sprache preist. »Die Sprache ist eine Kunst — sie ist eine unermeßliche Kunst, oder vielmehr der Inbegriff aller Künste, wozu unser Geschlecht gelangt ist. Sie ist im eigentlichen Sinne Rückgabe aller Eindrücke, welche die Natur in ihrem ganzen Umfange auf unser Geschlecht gemacht hat; also benütze ich sie und suche am Faden ihrer ausgesprochenen Töne beim Kinde eben die Eindrücke selbst wieder hervorzubringen, welche beim Menschengeschlechte diese Töne gebildet und veranlaßt haben. Das Geschenk der Sprache ist groß. Sie gibt dem Kinde in einem Augenblicke, wozu die Natur Jahrtausende brauchte, um es dem Menschen zu geben. Man sagt vom elenden Stier, was wäre er, wenn er seine Kraft kennte? — und ich sage vom Menschen, was wäre er, wenn er seine Sprachkraft kennte!« — Ich glaube, mit den angeführten Belegstellen die Fundamentalgrundsätze der Pestalozzi'schen Didaktik ausreichend dargelegt zu haben; sie zielen, wie schon gesagt, auf Her-

stellung fester Begriffe auf Grund reichlicher Anschauung und mit Hilfe der Sprachpflege.

Fragen wir nun: Ist unser öffentliches Unterrichtswesen so beschaffen, daß dabei die Grundsätze Pestalozzis in allen Teilen verwirklicht erscheinen, so kann die Antwort nur lauten: Ja, der Forderung der Anschauung wird allenthalben und durch geeignete Mittel entsprochen, aber die Begriffs- und Sprachbildung, die durch unsere Schule vermittelt wird, steht nicht ganz auf der Höhe der Pestalozzi'schen Forderung. Klare und deutliche Begriffe gewinnt man nicht dadurch, daß eine Unterrichtsmaterie bloß anschaulich vorgeführt und der Auffassung zugänglich gemacht wird, sondern sie reifen nur ganz allmählich und dadurch heran, daß eine vertiefte, und vor allem länger andauernde, dieselbe Lehrmaterie wiederholt und wo möglich nach verschiedenen Gesichtspunkten vorführende Anschauung stattfinde, und daß die Schüler die so erzielten Geisteseindrücke in fließender, klar formulierter Sprache zurückzugeben — um mich des Pestalozzi'schen Ausdruckes zu bedienen — imstande seien. Und diesen beiden letztgenannten Forderungen kommt unsere Schule nach meinen Erfahrungen zu wenig nach. Der Lehrstoff ist fast in allen Klassen so gehäuft, daß er wohl noch anschaulich vorgeführt, aber nicht in deutliche, jederzeit verfügbare Begriffe verwandelt werden, auch nicht zu sprachlicher Beherrschung gebracht werden kann. Ich bin im allgemeinen kein Anhänger der Herbart-Ziller'schen Pädagogik; aber ihre Idee der formalen Stufen scheint mir ein wenn auch etwas schablonenhafter, so doch schätzenswerter Versuch, die Pestalozzi'sche Idee von der Überweisung der Anschauung zum Begriffe praktisch zu verwirklichen. Unsere Unterrichtspraxis ist, soweit meine Beobachtungen reichen, von den Wirkungen der Anschauung so überzeugt, daß zu wenig Schritte getan werden, um das anschaulich klar Erfaßte zu begrifflicher, sprachlicher Vollendung zu bringen. Die Folgen davon sind dann nicht selten ungründliches, nur über das unmittelbarst Vergangene leidlich verfügendes Wissen und gänzliches Versagen beim Zurückgreifen auf weiter zurückliegende Lehrpartien. Wie oft habe ich bei Schulinspektionen, wenn die aufgerufenen Schüler über ganz gleiche, aber schon länger behandelte Lehrpartien keinen Bescheid wußten, von dem Lehrer den treuherzigen Verlegenheits- und Entrüstungsausruf gehört: »Ich hab's euch doch gesagt,« oder »Ich hab's euch doch gezeigt!« Und ebenso oft stieg in mir der Gedanke auf: Es ist also auch hier das Columbusei noch nicht zum Stehen gebracht, nämlich die Überzeugung nicht klar, daß ein einmaliges Sagen und

ein einmaliges Zeigen wohl eine augenblickliche klare Auffassung, aber keinen deutlichen Begriff geben kann. Nicht umsonst sagt Pestalozzi: »Das schrecklichste Geschenk, das ein feindlicher Genius dem Zeitalter machte, sind: Kenntnisse ohne Fertigkeiten.« Sein Ideal war ein zu großer Fertigkeit gebrachtes Wissen, d. h. ein solches, das leicht und sicher zur Verfügung steht, das sprachlich und manuell jederzeit leicht darstellbar ist. Daß ein solches Wissen nur durch lange Vertiefung in die gleiche Unterrichtsmaterie, durch stetes Üben darin erzielt werden kann, in dem Sinne, daß, was von den Kindern anfangs langsam und schwer erfaßt, später mit Leichtigkeit und ohne jede Geistesanstrengung gehandhabt wird, ist klar. Pestalozzi sagt hierüber: »Es ist vollkommen richtig, die Methode ist in jedem Punkte unvollendet, wo es noch auf irgend eine Weise des Antreibens zum Nachdenken bedarf; sie ist in jedem Punkte unvollendet, wo irgend eine bestimmte Übung nicht wie von selbst und ohne Anstrengung aus dem herausfällt, was das Kind schon weiß.« In diesem Sinne wollte Pestalozzi den Unterricht mechanisieren, und er selbst gibt dem Vollziehungsrate Glayre recht, als dieser zu ihm die bekannten Worte sagte: Vous voulez mécaniser l'éducation! —

Nicht ein Weiterhasten von Anschauung zu Anschauung verlangt Pestalozzi, sondern ein volles begriffliches und sprachliches Erfassen des Unterrichtsstoffes; sein Grundsatz ist: non multa, sed multum. Und von diesem Gesichtspunkte aus können wir von Pestalozzi noch sehr viel lernen. Ich will ganz davon absehen, wie das beständig abfragende Verfahren, das unseren Unterricht beherrscht, die Schüler nicht zu sprachlicher Reife und Selbständigkeit gelangen läßt und zu den beklagenswertesten Täuschungen über ihre wirklich vorhandenen Kenntnisse führt. Ich will nur mit wenig Worten unserer Lehrpläne gedenken, deren Reformbedürftigkeit ja auch an maßgebender Stelle eingesehen wird, und die Frage prüfen, ob sie durchwegs von Pestalozzi'schem Geiste erfüllt sind. Da muß ich gleich der Tatsache gedenken, daß in weiten Lehrerkreisen — ich verweise auch auf die Verhandlungen der letzten Landeslehrerkonferenz — bittere Klage geführt wird, daß die dem Sprachunterrichte zugewiesene Lehrzeit zu knapp bemessen ist, um das Lehrziel, nämlich die Fähigkeit, sich mündlich und schriftlich richtig auszudrücken, wirklich erreichen zu können. Dabei will ich ganz absehen von den Klagen, die aus dem Laienstande über die mangelhaften Erfolge des Schulsprachunterrichtes erhoben werden. Jedenfalls steht soviel fest: Ein Lehrplan, der nur eine unvollkommene

Ausbildung der Schüler in der Sprache gestattet, steht nicht auf Pestalozzi'scher Grundlage. Sehen wir uns die Lehrpläne für die Realien an. Da muß doch jeder erfahrene Schulmann sagen, sie sind ein geradezu klassisches Muster dafür, wie die drängende Anschauung das wirkliche Begreifen, das Lernen behindern kann. Dabei muß zur Ehre der amtlichen Lehrpläne gesagt werden, daß sie in ihrer allgemeinen Fassung das Übel viel weniger verschulden als die Detaillehrpläne und gewisse Lehrbücher, die sich an Anhäufung und Darbietung von Lehrstoff nicht genug tun können. Da ist der blühendste didaktische Materialismus zu finden, da mögen andere Pädagogen zu Gevatter gestanden sein, Pestalozzi gewiß nicht. — Vom Sprachunterrichte habe ich schon gesprochen; nur auf eins möchte ich noch hinweisen: Wenn Pestalozzi sagt: »Ich glaube, der Zeitpunkt des Lernens ist nicht der Zeitpunkt des Urteilens; der Zeitpunkt des Urteilens geht mit der Vollendung des Lernens, er geht mit der Reifung der Ursachen, um deren willen man urteilt und urteilen darf, an; und ich glaube, jedes Urteil, das bei dem Individuum, das es ausspricht, innere Wahrheit haben soll, müsse aus einer umfassenden Kenntnis dieser Ursache so reif und vollendet herausfallen, als der gereifte Kern vollendet, frei und gewaltlos von selbst aus der Schale herausfällt,« wenn Pestalozzi also eine solche Ansicht ausspricht, was würde er dann über unseren Sprachlehrplan gesagt haben, der schon im 2. Schuljahre, wo die Schüler noch kaum im stande sind, einen leichten, einfachen Satz ordentlich zu bilden, mit der Sprachtheorie einsetzt, den reinen einfachen Satz, Haupt-, Zeit-, Eigenschaftswort, die 3 Hauptzeiten begrifflich vornehmen läßt — es wurde mir mitgeteilt, daß an gewissen Wiener Schulen sogar schon mit den Bezeichnungen »Subjekt« und »Prädikat« umgesprungen wird — über einen Lehrplan, der im 4. Schuljahre schon sämtliche Redeteile verlangt und so den gesamten Sprachlehrstoff, wenigstens nach der wortlehrlichen Seite, schon vor Ablauf der halben Schulzeit erledigt. Jedenfalls würde Pestalozzi dagegen Verwahrung eingelegt haben, daß ein solcher Lehrplan sich auf seinen Namen berufe. — Wird noch die Aufhäufung des Lehrstoffes erwogen, die weniger der Lehrplan als unsere irregeleitete Praxis im Rechenunterrichte der unteren Klassen verschuldet, und die es vor lauter Sorge, daß die Schüler ja genau wissen, was Zehntel multipliziert mit Hunderteln, und was Zehntausendtel dividiert durch Zehner geben, oft versäumt, das 1×1 niet- und nagelfest zu machen, so glaube ich, daß wir allen Grund hätten, uns den alten Pestalozzi genau anzuschauen und bei ihm

noch weiter in die Schule zu gehen. Namentlich sollte sein reifstes Werk »Wie Gertrud ihre Kinder lehrt«, von der Lehrerwelt eingehend beachtet und von jedem Lehrer von Zeit zu Zeit wieder gelesen und studiert werden. Insbesondere werden ältere, auf eine umfassende Lehrpraxis zurückblickende Schulmänner darin eine solche Fülle fruchtbarer Anregung finden, daß sie es jederzeit mit dem Bewußtsein neu erworbenen und vermehrten Geistesbesitzes aus der Hand legen werden.

Ich glaube nun, über die Schätze, die in Pestalozzis Buche »Wie Gertrud ihre Kinder lehrt« für die Unterrichtslehre verborgen liegen, genügend Andeutungen gemacht zu haben, um den Sucher auf die rechte Spur zu weisen. Ich will nur noch mit wenigen Worten der zwei letzten Briefe gedenken, die sich mit Erziehungsfragen im allgemeinen befassen. Und da sind es vor allem zwei Sätze, die sein ganzes Gedankengebiet hell erleuchten, sie heißen: »Der erste Unterricht sei nie die Sache des Kopfes, er sei nie die Sache der Vernunft — er sei ewig Sache des Herzens, die Sache der Mutter.« Und weiter: »Der menschliche Unterricht gehe nur langsam von der Übung der Sinne zur Übung des Urteils, er bleibe lange Sache des Herzens, ehe er die Sache der Vernunft zu werden beginnt.« In diesen zwei Aussprüchen hat er sich als Meister der Psychologie erwiesen. Ihm ist es klar, daß Tugend und gute Sitte nicht allein durch Lehre und Unterricht begründet werden können, sondern daß sie ihre Wurzel haben müssen im Gefühle, im Gemüte des Menschen. Und wie er für die richtige Pflege des Geistes Anschauung und Übung verlangt, so verlangt er diese Grundlagen auch für die Pflege des Gemüts. Da Liebe zu Gott und den Menschen im Herzen der Kinder begründet werden soll, so darf ihnen diese Liebe nicht bloß als Pflicht gelehrt werden, sondern sie müssen sie andauernd an sich selbst erfahren, sie müssen in einer Atmosphäre von Liebe aufwachsen und frühzeitig Gelegenheit haben, im Geiste der Liebe handeln, schaffen, selbsttätig sein zu können. Die Möglichkeit einer solchen Einwirkung auf den Zögling sieht er nur in der Familie gewährleistet, und deshalb muß ihm die Mutter, die ja die Sonne der Liebe für die Kinder ist, die providentielle, die von der Natur gesetzte Erziehungsmacht sein. Daraus erklärt sich die große Rolle, die er der Mutter in seinem Erziehungssystem zuweist, und der Umstand, daß die Titel seiner zwei berühmtesten Werke »Lienhard und Gertrud« und »Wie Gertrud ihre Kinder lehrt« einen Frauennamen aufweisen. — Fragen wir nun auch, wie unsere Gegenwart der Pestalozzi'schen Forderung der Gemütsbildung und der Er-

ziehung durch die Mutter nachkommt? Was das öffentliche Erziehungswesen anbetrifft, so hat der Grundsatz, daß wahre Sittlichkeit nur auf echter Gemütsbildung ruhen könne, wohl allgemeine Anerkennung gefunden, und jeder Lehrer ist der Überzeugung, daß seine Erziehungserfolge nicht allein von seiner Lehre, sondern zu großem Teile von seiner Fähigkeit abhängen, das Gemüt der Kinder für das Wahre, Schöne und Gute zu begeistern und zu kräftigen sittlichen Willensimpulsen zu erheben. Wie dies jedem einzeln gelingt, hängt nicht allein von seinem guten Willen ab, sondern zum großen Teile von den geistigen und sittlichen Potenzen, die in ihm liegen. Daß eine tüchtige Lehrerbildung, die es versteht, dem Lehrer selbst ideale Begeisterung für seinen Beruf, sowie für alle höheren Interessen der Menschheit einzuflößen, auch der Gemütsbildung der Jugend zustatten kommen muß, ist klar. Darum muß eine tüchtige, dem Lehrer die erforderliche geistige und sittliche Autorität gewährleistende Lehrerbildung als eine der Hauptforderungen der Pestalozzi'schen Pädagogik bezeichnet werden, und meines Erachtens hat auf diesem Gebiete die staatliche Unterrichtsfürsorge noch schöne Aufgaben zu lösen. Nun zu der anderen Frage: Wie sieht es mit der Erziehung aus, welche die Mütter der Gegenwart ihren Kindern zuteil werden lassen? Darauf kann wohl keine tröstliche Antwort gegeben werden. Den meisten Müttern fehlt die Zeit, sich ihren Erzieherpflichten treu zu widmen, manchen der gute Wille, vielen das Verständnis hiezu. Diesen Übeln läßt sich wohl mit kurzwirkenden Mitteln nicht beikommen, sie gehören zu dem tiefsitzenden Übel, das alle Kreise und Lebensgebiete der Kulturvölker durchdringt, und das man kurz die soziale Frage heißt. Viele warme Herzen, viele offene Köpfe sind emsig bemüht, sie zu lösen, an die Pforten der Gesetzgebung pocht sie mit so starker Hand, daß ihr Klopfen bald das aller übrigen Einlaßbegehrenden übertönen wird. Kurz, Hände zu ihrer Lösung sind genug beschäftigt, aber der Knoten ist so verworren, daß auch die emsigste Lösungsarbeit noch wenig Erfolg gehabt hat; bis jetzt ist auch kein Alexander erschienen, der ihn mit einem Schlage gelöst hätte. Wer aber die Mittel und Wege genau betrachtet, die heute zur Lösung der sozialen Frage am beliebtesten sind, der wird mit Betrübnis erkennen, daß eines der wichtigsten dieser Mittel, nämlich Schule und Volksbildung, recht in Mißkredit gekommen sind. Handels- und Gewerbefreiheit auf der einen, Befähigungsnachweis und Zollschranken auf der anderen Seite, Börsenreform, Aufrechthaltung oder Beseitigung des Terminhandels, neue Eisenbahnen und Kanäle,

Verstaatlichung der Produktionszweige, allgemeines direktes Wahlrecht und hundert andere von Schlagwörtern bezeichnen die Ausgangspunkte und Richtungen, die nach der jeweiligen Auffassung maßgebend sein sollen für den wirtschaftlichen Gesundungs- und Heilungsprozeß. Daß die soziale Frage zu einem großen Teile auch eine geistige und ethische ist, das ist ein Gedanke, den man heutzutage im stillen Innern hegen und pflegen kann, aber bei Gefahr moralischer Steinigung nicht vor die Öffentlichkeit bringen darf. Wie naiv erscheint gegenüber diesen Tagesströmungen der Vater Pestalozzi, der von dem stilltreuen Walten der Mutter, von der geistigen und sittlichen Hebung des Volkes die Befreiung desselben aus dem wirtschaftlichen Elende erwartete! Und wie glücklich war er im Vergleiche zu uns! Die erleuchtetsten und vornehmsten Männer, die geistige und soziale Elite seiner Zeit schenkten ihm Gehör und glaubten mit ihm an die Regeneration der Gesellschaft durch die Macht der Bildung und Erziehung. Wie anders heute, wo, um nur ein heimisches Beispiel anzuführen, unsere parlamentarische Konstellation eine solche ist, daß kein Schulfreund den Mut hätte, eine der vielen dringenden Schulreformen unserem Reichsrat zur Lösung zu überweisen. Aber lassen wir darum den Mut nicht sinken. Wir sind eben in der großen Wellenbewegung des Lebens wieder einmal unten angelangt, und es wird bald wieder aufwärts gehen. Die Wahrheit läßt sich verhüllen und verschleiern, aber nicht auf die Dauer. Wenn ihre Zeit gekommen, wirft sie alle Hüllen und Fesseln ab und zeigt ihr strahlendes Sonnenantlitz rein und offen. Darum wird auch die Zeit wiederkommen, wo man, von der Unfruchtbarkeit vieler moderner Schlagwörter überzeugt, zu der alten und immer neuen Wahrheit zurückkommen wird, daß zu jeder Besserung unseres sozialen und wirtschaftlichen Lebens neben vielen anderen gewiß zweckmäßigen Mitteln eines in allererster Linie und unter allen Umständen nötig ist und auch nicht einen Augenblick vernachlässigt werden darf, nämlich durchgreifende Geistes- und Gemütsbildung der Jugend und des Volkes, dann wird auch Vater Pestalozzi wieder zu Ehren kommen und die Erkenntnis sich Bahn brechen, daß im Zeichen des milden Lächelns des alten Schweizer Pädagogen die Wohlfahrt der Menschheit besser gedeiht als im Rassen- und Klassenhasse unserer Zeit.

II.

Die Psychologie der Gefühle im Lichte der neuern Forschung.

Vorgetragen am 15. April von Prof. Dr. WILHELM JERUSALEM.

I.

Mit großer Freude bin ich der neuerlichen Einladung der pädagogischen Gesellschaft gefolgt, um in ihrem Kreise über die Fortschritte der Psychologie Bericht zu erstatten, zunächst deshalb, weil ich mich noch mit Vergnügen an das außerordentlich rege Interesse und an das tiefe Verständnis erinnere, mit dem mein erster Vortrag*) aufgenommen wurde, hauptsächlich aber aus dem Grunde, weil ich es für die wichtigste Aufgabe der Psychologie halte, eine geeignete Grundlage für die Wissenschaft und Praxis der Erziehung und des Unterrichtes zu schaffen. Es kann kein höheres Ziel für die Seelenkunde geben, als die Gesetze des Seelenlebens zu erforschen, damit die zur Erziehung der Jugend Berufenen die jungen Seelen, die ihrer Leitung anvertraut sind, richtig zu behandeln verstehen.

Während ich in meinem früheren Vortrage die Aufgaben und Methoden der modernen Psychologie in großen Zügen vorzuführen versuchte, habe ich mir diesmal ein spezielleres Thema gewählt; ich möchte heute über die Psychologie der Gefühle sprechen, weil gerade auf diesem Gebiete die fortschreitende Forschung der letzten Dezennien die älteren Ansichten am einschneidendsten und am gründlichsten umgestaltet hat.

In der Herbart'schen Psychologie, die noch immer der pädagogischen Ausbildung der Lehrer zur Grundlage dient, bildet die Lehre vom Gefühl entschieden den schwächsten Punkt. Trotzdem halten die meisten der eingeführten Lehrbücher auch in Bezug auf die

*) S. Pädagog. Jahrbuch 1899: »Über Methoden und Richtungen der Psychologie«.

Gefühle an der veralteten Theorie fest und lassen die Fortschritte und Umgestaltungen, die die moderne Forschung gebracht hat, unbeachtet. Man muß wohl sagen, daß es so nicht weiter gehen darf, und man muß fordern, daß die der Lehrerbildung zu Grunde gelegte Psychologie den Standpunkt Herbarts verlasse.

Der Grund für das zähe Festhalten an einer so durchaus veralteten Lehre liegt wohl, abgesehen von der in solchen Dingen ja berechtigten konservativen Tendenz, auch noch darin, daß die für den Unterrichtsbetrieb besonders wichtige Lehre vom Verlauf der Vorstellungen verhältnismäßig weniger Änderungen erfahren hat als die übrigen Teile der Psychologie. Allein auch hier wird ein tieferes Verständnis nur dann zu erzielen sein, wenn der ganze theoretische Unterbau abgetragen und neu hergestellt sein wird.

Drei Tatsachen sind es, auf welche die Fortschritte in der Psychologie sich gründen: 1. Die genauere Durchforschung der Nerven- und namentlich der Gehirnphysiologie; 2. die Anwendung der experimentellen Methode und 3. die Auffassung der psychischen Phänomene vom entwicklungsgeschichtlichen, noch richtiger vom biologischen Gesichtspunkte aus. Bevor ich nun daran gehe, Bedeutung und Resultate dieser Forschungsmethoden in Bezug auf das Gefühlsleben darzulegen, dürften einige orientierende Bemerkungen über die einschlägige Literatur am Platze sein.

Die Herbart'sche Psychologie betrachtet Fühlen und Streben als abgeleitete Zustände, als Ergebnisse des Mechanismus der Vorstellungen. Die auf Grund dieser Annahme gegebenen Beschreibungen und Einteilungen widersprechen durchaus dem tatsächlichen Erleben und sind deshalb beim Unterrichte in der Psychologie für Lehrer und Schüler oft eine wirkliche Qual. Der erste Psychologe, der die Selbständigkeit und Eigenart des Fühlens erkannt und den Versuch unternommen hat, das Gefühl als die grundlegende Funktion des Seelenlebens zu betrachten, war Adolf Horwicz. Sein zweibändiges Werk: »Psychologische Analysen auf physiologischer Grundlage« ist zwar in manchen Punkten veraltet, aber immer noch eines gründlichen Studiums wert. Für unseren Gegenstand kommt insbesondere der zweite Teil des zweiten Bandes in Betracht. Horwicz ist mit vollem Recht davon überzeugt, daß Lust und Unlust die ersten seelischen Erlebnisse des Kindes sind, und daß sich erst daraus Empfindungen und Wahrnehmungen entwickeln.

Wilhelm Wundt betrachtete in seinen zum erstenmal 1874

erschienenen »Grundzügen der physiologischen Psychologie« (fünfte umgearbeitete Auflage 1902) das Gefühl als Reaktion des Gesamtbewußtseins auf die Empfindung und stand damit zum Teil noch auf Herbart'schem Boden. Später hat Wundt die selbständige Natur des Fühlens erkannt und Einsichten gewonnen, auf die wir noch zurückkommen werden.

Eine gründliche Untersuchung der Gesetze des Gefühlslebens verdanken wir dem dänischen Psychologen Alfred Lehmann, der durch sorgfältig ausgeführte Experimente die Wirkungen der verschiedenen Gefühle auf die Pulsbewegungen festgestellt und damit unsere Einsicht in das Wesen des Gefühls wesentlich gefördert hat.

Gute Beschreibungen namentlich der sogenannten höheren Gefühle finden Sie bei Ribot «La Psychologie des sentiments», während das englische Werk von H. M. Stanley «Studies in the evolutionary Psychology of feeling» (Studien zur entwicklungsgeschichtlichen Psychologie der Gefühle) energisch den Standpunkt von Horwicz vertritt und die Bedeutung der Gefühle für die Erhaltung des Lebens vortrefflich darlegt.

Weniger instruktiv und gründlich ist das in pädagogischen Kreisen bekanntere Werk von Theobald Ziegler »Das Gefühl«. Der Verfasser verzichtet freiwillig darauf, eine Klassifikation der Gefühle zu geben und hat damit einen der wichtigsten Punkte in der Lehre vom Gefühlsleben unerörtert gelassen. Lassen Sie mich noch zwei Werke nennen, die sich zwar nicht direkt mit der Psychologie des Gefühls beschäftigen, trotzdem aber sehr viel Wertvolles darüber enthalten und auch sonst, namentlich für pädagogische Kreise, sehr anregend sein dürften. Ich meine die Werke von Karl Groos über die Spiele der Tiere und die Spiele der Menschen. Von grundlegender Bedeutung ist die darin entwickelte Theorie der Aufmerksamkeit.

Wer noch weitere Literaturangaben wünscht, den verweise ich auf Fr. Jodls Lehrbuch der Psychologie, wo bei den einzelnen Abschnitten die einschlägigen Arbeiten mit großer Genauigkeit und Vollständigkeit verzeichnet sind.

II.

Von den drei Tatsachen, die, wie oben erwähnt, die Umgestaltung in der Psychologie des Fühlens hervorgerufen haben, war die erste die genauere Erforschung der Nerven- und Gehirnphysiologie. Hier

sind allerdings bis jetzt nur Hypothesen zu verzeichnen. Die physiologischen Vorgänge, welche das Gefühl begleiten, sind noch nicht mit Sicherheit festgestellt worden. Aber auch die aufgestellten Hypothesen sind lehrreich, weil sie zu erneuter und sorgfältigerer psychologischer Analyse anregen. Meynert meinte, Gefühle von Lust und Unlust würden dadurch hervorgerufen, daß sich infolge der Einwirkung mehrerer Eindrücke auf das Gehirn der Chemismus der Gehirnsubstanz verändere. Meynert sieht also im Gefühl ganz richtig eine erhebliche Veränderung des ganzen Bewußtseinszustandes, die sich auf viele Gebiete erstreckt. Diese Wirkung kommt aber seiner Auffassung nach erst dadurch zustande, daß viele Eindrücke, also viele Empfindungen und Vorstellungen, sich summieren. Diese Theorie läßt den großen Einfluß, den die Gefühle auf unser ganzes Seelenleben ausüben, begreiflich erscheinen, erklärt aber nicht die Ursprünglichkeit und das frühe Auftreten der Gefühle. Ganz anders suchen Sigmund Exner und andere die physiologischen Grundlagen des Gefühles zu begreifen. Sie nehmen an, daß im Gehirn besondere Zentren vorhanden sind, deren Erregung Lust oder Unlust zur Folge habe. So wie die einzelnen Sinnesempfindungen ihre besonderen Gebiete auf der Hirnrinde haben, so soll es auch bestimmte Gefühlszentren geben. Diese Annahme, die keineswegs durch die pathologische Anatomie oder durch das Tierexperiment bestätigt ist, befriedigt den Psychologen weniger als die Meynert'sche Hypothese. Zurückzuweisen ist ferner auch die Auffassung der Gefühle, die von dem amerikanischen Psychologen James und dem dänischen Forscher L. Lange herrührt und nach diesen die James-Lange'sche Theorie genannt wird. Nach dieser Auffassung sind die Gefühle und Affekte nicht ursprüngliche psychische Zustände, sondern erst die Folgeerscheinungen von Bewegungen, zu denen uns gewisse Sinneswahrnehmungen veranlassen. Wenn wir z. B. beim plötzlichen Anblick eines großen Hundes erschrecken, so ist das Gefühl des Schreckens erst die Folge der beim Anblicke des Hundes instinktiv ausgeführten Bewegungen. Wir werden gleich sehen, wie diese an sich unwahrscheinliche Theorie durch die Untersuchungen Lehmanns widerlegt erscheint.

III.

Die zweite Tatsache, die die Einsicht in das Wesen des Gefühls förderte, war die Anwendung der experimentellen Methode. Hier sind vor allem die Forschungen Lehmanns bahnbrechend. Es wurden

zwar schon früher Untersuchungen über den Einfluß des Gefühls auf die Pulsbewegungen angestellt, aber erst durch Lehmann wurden hier relativ abschließende und sehr wichtige Resultate erzielt. Lehmann beschränkte die Untersuchung zunächst auf sinnliche Gefühle, weil hier die Bedingungen, unter denen Lust und Unlust eintritt, mit ziemlicher Sicherheit herzustellen waren. Im Laufe der Untersuchung stellten sich aber überraschende und sehr wichtige Nebenerfolge ein. Es handelte sich vor allem darum, den Einfluß der Gefühle auf die Atmungs- und Herztätigkeit, soweit sich dieser Einfluß in den Bewegungen des Pulses kundgibt, genauer und sicherer, als dies bisher geschehen war, festzustellen. Lehmann verwendete dazu sehr gut konstruierte Apparate, die gestatteten, die Bewegungen des Pulses genau graphisch darzustellen. In Bezug auf die Beschreibung der Apparate wie auch auf die Anordnung der Versuche, muß ich auf Lehmanns Buch verweisen. Hier sollen nur die wichtigsten Ergebnisse dargestellt werden. Einfache Lustgefühle (z. B. süßer Geschmack) bewirken regelmäßig eine Verlangsamung und zugleich eine Verstärkung der Pulsbewegungen. Einfache Unlustgefühle (z. B. bitterer Geschmack) haben Beschleunigung und Schwächung des Pulses zur Folge. Dabei ist festgestellt worden, daß nicht etwa die physiologischen Vorgänge allein genügen, sondern daß die Änderung in der Pulsbewegung erst erfolgt, wenn der psychische Zustand der Lust und Unlust tatsächlich eingetreten ist.

Lehmanns Untersuchungen haben aber außerdem den Erfolg gehabt, daß Wilhelm Wundts neue Theorie der Gefühle eine Art experimenteller Bestätigung erfuhr. Wundt fand nämlich, daß Lust und Unlust nicht die einzigen Gegensätze sind, in denen sich die Gefühle bewegen. Wir müssen, um der Mannigfaltigkeit der Gefühle gerecht zu werden, noch zwei andere Gefühlsrichtungen unterscheiden, die sich ebenfalls in Gegensätzen bewegen. Wundt stellt demnach drei Grundrichtungen der Gefühle auf und unterscheidet: 1. Lust und Unlust, 2. Erregung und Beruhigung, 3. Spannung und Lösung. So wirkt z. B. der Anblick einer lebhaften roten Farbe erregend, während tiefes Blau beruhigt. Die Gefühle der Spannung erleben wir im Zustande der Erwartung und auch bei starker Aufmerksamkeit. Der Eintritt des erwarteten Ereignisses bringt das Gefühl der Lösung hervor, das sowohl mit Lust als mit Unlust verbunden sein kann. Diese auf Grund der Selbstbeobachtung vorgenommene Analyse fand nun durch Lehmanns Versuche eine überraschende Bestätigung. Es stellte

sich nämlich zuweilen heraus, daß die Pulskurven bei bestimmten Versuchspersonen am Anfang der Versuche ganz andere Formen aufwiesen, als Lehmann nach den früheren Resultaten erwarten durfte. Die Kurven zeigten eine sehr bedeutende Verlangsamung des Pulses verbunden mit sehr erheblicher Schwächung der einzelnen Pulsschläge. Lehmann ermittelte dann durch Ausfragen der Versuchspersonen, daß diese voll gespannter Erwartung waren, und dieser Gefühlszustand äußerte sich eben in der beschriebenen Weise in den Pulsbewegungen. Sowie die Spannung nachließ, machte sich sofort Beschleunigung und Verstärkung des Pulses bemerkbar. Es ist demnach erwiesen, daß die Zustände der Spannung und Lösung eine ganz eigenartige Einwirkung auf die Pulsbewegung ausüben, und daraus ergibt sich, daß wir in diesen Zuständen eigenartige, von Lust und Unlust verschiedene Gefühlsrichtungen anzuerkennen haben. Auch die Zustände der Erregung und Beruhigung äußern sich in eigentümlichen Pulsschwankungen, doch sind hier die Resultate noch nicht ganz sicher.

Näheres über diese Versuche ist zunächst in dem Buche Lehmanns zu finden, dem ein Atlas von 68 Tafeln beigegeben ist, auf denen die Pulskurven genau dargestellt sind. Eine kleine Auswahl dieser Kurven finden Sie auch in meinem Lehrbuch der Psychologie, 3. Aufl., S. 150 ff. Die Theorie Wundts ist dargestellt in seinem Grundriß der Psychologie und sehr instruktiv auch in seiner Völkerpsychologie, 1. Bd., S. 37 ff. Aus diesen Untersuchungen ergibt sich, daß wir im Fühlen jedenfalls eine eigenartige, ursprüngliche Grundfunktion des Bewußtseins vor uns haben, die sich keineswegs auf die Funktion des Vorstellens zurückführen läßt. Wir sehen ferner, daß das Gefühl auf den ganzen Lebensprozeß intensiv einwirkt, und das führt uns zu dem Punkte, den wir oben an dritter Stelle erwähnten, zur Betrachtung des Gefühlslebens vom Standpunkte der Entwicklungslehre.

IV.

Die entwicklungsgeschichtliche Betrachtung des Seelenlebens drängt uns geradezu den Gedanken auf, daß die psychischen Phänomene zunächst als Mittel aufzufassen sind, um das Leben des einzelnen und der Gesamtheit zu erhalten. Wenn die Lehre von den Gesetzen des organischen Lebens, die in den letzten Dezennien so vielfach den Gegenstand eindringender und erfolgreicher Forschungsarbeit bildete,

mit dem Ausdruck »Biologie« bezeichnet wird, so dürfen wir die Betrachtungsweise, welche das Seelenleben von diesem Gesichtspunkte ins Auge faßt, wohl mit Recht »biologische Psychologie« nennen. Herbert Spencer war der erste, der diesen Standpunkt einnahm, und ich selbst darf vielleicht das Verdienst für mich in Anspruch nehmen, die biologische Betrachtungsweise des Seelenlebens in meinem 1888 zuerst erschienenen Lehrbuche noch strenger durchgeführt zu haben. Dieser Gesichtspunkt hat sich mir als sehr fruchtbringend erwiesen, und Sie finden in der eben erschienenen, ganz umgearbeiteten dritten Auflage des Lehrbuches so manche neue Ergebnisse der biologischen Betrachtungsweise.

Es ergibt sich daraus nichts Geringeres als eine vollständige Umkehrung des bisherigen Verhältnisses der Grundfunktionen des Bewußtseins. Während die ältere Psychologie das Empfinden und Wahrnehmen, das Vorstellen und Denken als ursprüngliche und grundlegende Tatsachen ansah, bricht sich jetzt allmählich die Überzeugung Bahn, daß Gefühle und Triebe die ersten Betätigungen des Seelenlebens sind, und daß sich daraus erst durch fortwährende Differenzierung Empfindungen und Wahrnehmungen entwickeln. Aber auch auf diese intellektuellen Funktionen selbst fällt vom biologischen Gesichtspunkte aus neues, oft überraschendes Licht. Das für den Unterricht so wichtige Phänomen der Aufmerksamkeit, der Tätigkeit der Phantasie, ja sogar die Anfänge der Begriffsbildung werden in viel höherem Grade verständlich und in ganz andere Zusammenhänge eingefügt. Um nicht von meinem Gegenstande zu weit abzukommen, muß ich es mir versagen, auf diese Gebiete näher einzugehen, und muß mich damit begnügen, Sie auf die betreffenden Abschnitte meines Buches zu verweisen.

Für die Psychologie des Gefühlslebens selbst ist der biologische Gesichtspunkt womöglich noch wichtiger. Wenn wir Lust und Unlust als die ersten Formen betrachten, in denen die menschliche Seele auf die Eindrücke der Umgebung antwortet, wenn wir ferner einsehen, daß namentlich die Unlust ein Warnungszeichen ist, das uns dazu veranlaßt, schädliche Einwirkungen, die von außen drohn, abzuwehren, dann haben wir gleich die richtige Grundlage für das Verständnis des Gefühlslebens gefunden.

Weiter ermöglicht uns diese Betrachtungsweise, eine Aufgabe der Gefühlspsychologie zu lösen, die hier von ganz besonderer Bedeutung ist. Wir gewinnen daraus nämlich einen sehr fruchtbringenden Ein-

teilungsgrund und sind so in der Lage, durch eine richtige Klassifikation der Gefühle einigermaßen Ordnung in die verwirrende Mannigfaltigkeit zu bringen.

Zwar ist schon durch Wundts Aufstellung der drei Gefühlsrichtungen die Grundlage zu einer besseren Einteilung gegeben, indem wir jetzt neben den Lust- und Unlustzuständen auch noch Gefühle der Erregung und Beruhigung und Gefühle der Spannung und Lösung unterscheiden. Auch die alte Einteilung in sinnliche und höhere, oder, wie wir jetzt mit Anlehnung an Jodl sagen können, in Gefühle der primären und sekundären Stufe bleibt zurecht bestehen. Allein damit sind doch immer nur formale Einteilungen gegeben. Was wir brauchen, ist aber eine Einteilung, die den Vorstellungsinhalt berücksichtigt, der die verschiedenen Gefühle begleitet, und hier hilft uns der biologische Gesichtspunkt.

Zunächst haben wir da die große Gruppe der Gefühle, die zur Erhaltung des eigenen Lebens in Beziehung stehen, von denen zu unterscheiden, die das Wohl und Wehe anderer zum Anlaß haben. Wir unterscheiden demgemäß die egoistischen oder die Individualgefühle von den altruistischen oder den sozialen Gefühlen. Zu diesen letzteren gehören dann die Familiengefühle, die patriotischen Gefühle, das Mitgefühl und die sittlichen Gefühle.

Die Individualgefühle, die für alles Fühlen die Grundlage bilden, können aber wieder nach biologischen Gesichtspunkten eingeteilt werden. Die Vorstellung von schädlichen Dingen erzeugt andere Gefühle als die von solchen, die uns unserer Meinung nach fördern. Dabei zeigt es sich wieder, daß nicht der wirkliche, sondern der vermeintliche Nutzen und Schaden für die Auslösung der Gefühle maßgebend ist. Daraus ergibt sich aber die wichtige Lehre für den Erzieher, daß er durch Vermittlung richtiger Erkenntnisse auch das Gefühlsleben des Zöglings in zweckentsprechender Weise zu gestalten vermag.

Es macht ferner einen wesentlichen Unterschied für das Gefühl, ob das vorgestellte Ding, das in uns Gefühle hervorruft, aktuell schädlich ist, d. h. eben jetzt die Absicht und die Kraft, hat uns zu schaden, oder ob etwa ihm nur die Möglichkeit einer schädlichen Wirkung innewohnt, d. h. ob es nur potentiell schädlich ist. Potentiell schädlich ist z. B. ein Eisenbahnzug, der nahe an uns vorüberfährt. Weichen wir aus, so geschieht uns nichts, bleiben wir auf den Schienen, werden wir zermalmt. Die Gefühle, die solche potentiell schädliche Dinge in uns hervorrufen, sind von leisem Unbehagen bis

zu heftigem Schauder abgestuft. Wenn es in den Kranichen des Ibykus heißt:

»Und in Poseidons Fichtenhain
Tritt er mit frommem Schauder ein,«

so wird dieses Gefühl erst nach unserer Auffassung vollkommen verständlich. Die Götter sind für den Griechen potentiell schädliche Dinge. Wer den dem Gott geweihten Hain betritt, der kann dadurch den Zorn der Gottheit wecken und sich, da die Götter sehr mächtig sind, großen Schaden zuziehen. Die Vorstellung des potentiell Schädlichen erweckt demnach, weil der Schade groß sein kann, in Ibykus das Gefühl des Schauders. Da aber darin zugleich eine Anerkennung der göttlichen Macht liegt, so bezeichnet der Dichter als überaus feiner Seelenkenner das Gefühl des Ibykus sehr treffend als frommen Schauder; denn, wer die Macht der Gottheit anerkennt, beweist damit fromme Gesinnung.

Noch eine andere wichtige Unterscheidung lernen wir durch die biologische Betrachtungsweise kennen. Es gibt Gefühle, die durch äußere Eindrücke veranlaßt werden, aber auch solche, die in den Funktionen des Organismus ihren Ursprung haben. Wir wissen nämlich, daß jede Funktion, die sich entwickelt hat, nach Betätigung verlangt, und daß so eigene Funktionsbedürfnisse entstehen, deren Befriedigung Lust, deren Hemmung Unlust schafft. Mit Hilfe dieses Begriffes erklären sich viele Gruppen von Gefühlen, die bis jetzt nicht recht verständlich waren. Man hat früher einen ursprünglichen Trieb nach Erkenntnis im Menschen angenommen. Aristoteles beginnt seine Metaphysik mit dem Satze: Alle Menschen streben von Natur aus nach Wissen. Die biologische Betrachtungsweise aber lehrt uns, daß der Trieb nach Erkenntnis zunächst nichts anderes ist als eine Form des Selbsterhaltungstriebes. Auf primitiver Kulturstufe will der Mensch nur das wissen, was er zur Erhaltung seines Lebens wissen muß. Später allerdings, nachdem die Funktion des Erkennens sich einmal entwickelt hat, verlangt sie nach Betätigung, auch wo keine direkte Nötigung dazu vorhanden ist. Daraus erklärt sich nun das für den Unterricht so wichtige Phänomen, das wir »Interesse« nennen. Interesse ist nichts anderes als die Lust aus der Befriedigung des intellektuellen Funktionsbedürfnisses. Wir sehen nun ein, wie wichtig es ist, bei den Schülern Interesse zu erregen, und wissen genauer als vorher, warum es so wichtig ist. Wenn der Unterricht so erteilt wird, daß die Schüler sich angenehm beschäftigt fühlen, dann erlernen sie das, was eben

gelehrt wird, durch Selbsttätigkeit, und nur das so Erlernte bleibt haften. Daß die Schüler, die sich für den Unterrichtsgegenstand interessieren, auch bei der Sache sind und nicht auf allerlei Unarten sinnen, ist ein nicht unwichtiger Nebenerfolg.

Ebenso erklären sich die Gefühle der Sehnsucht, der Langeweile, der Unzufriedenheit; andererseits werden die Freude am Spiel und der Wert der Spiele von diesem Gesichtspunkte aus viel leichter und viel gründlicher verstanden.

In meinem Lehrbuch der Psychologie finden Sie die Klassifikation der Gefühle vom biologischen Standpunkte aus durchgeführt, und ich erlaube mir deshalb für weitere Einzelheiten darauf zu verweisen.

Ich glaube gezeigt zu haben, daß die Lehre vom Gefühl durch die neueren Forschungen eine wesentliche Umgestaltung erfahren hat, und daß es auch für die Aufgaben der Erziehung und des Unterrichtes von großer Wichtigkeit ist, sich mit diesen Lehren vertraut zu machen.

III.

Zur Reform der Bürgerschule.

Von Alois Bruhns.

(Vorgetragen am 7. Dezember 1901.)

Es dürfte wohl allgemein bekannt sein, daß der Herr Unterrichtsminister vor wenigen Monaten (11. Juli 1901) an die k. k. Landesschulräte einen Erlaß gerichtet hat, in dem er auf die von Fachkreisen wie auch von Nichtfachkreisen wiederholt und mit immer größerem Nachdrucke lautwerdende Forderung nach einer Reform der österreichischen Bürgerschule hinweist, und worin er sich auch auf eine Note des k. k. Ministeriums für Landesverteidigung bezieht, die die Anfrage stellt, ob den Absolventen der österreichischen Bürgerschule durch eine entsprechende Reform dieser Anstalt die Aufnahme in die Landwehrkadettenschulen ermöglicht werden könnte. Die höchste Unterrichtsbehörde des Reiches konstatiert somit, daß eine Reform der Bürgerschule gefordert werde, und daß diese Forderung nicht nur aus den zunächst beteiligten Fachkreisen, sondern auch aus Nichtfachkreisen gestellt wird. Und in der Tat, wer sollte und könnte sich der Wichtigkeit dieser Frage entziehen! Das ganze moderne Staatsleben geht dahin, die Volksbildung zu verallgemeinern; hiezu gehört aber vor allem, daß die Bildungsstätten auch dem einzelnen leichter, vor allem mit einem geringeren Kostenaufwande zugängig gemacht werden. Mit der allgemeinen Volksschule ist dies mehr oder weniger der Fall, aber mit der Mittelschule hört es auf. Nicht nur daß das Unterrichtsgeld sehr bedeutend ist, so treten hier auch die lokalen Wohnortsverhältnisse störend in den Weg.

Der Bürgerschule soll nach dem Wortlaut des Gesetzes eine hochwichtige Aufgabe in Bezug auf die Verallgemeinerung der Bildung zufallen; sie soll in erster Linie den Kindern, welche sich nach Erfüllung ihrer Schulpflicht in der Bürgerschule sofort Berufszweigen zuwenden, die erforderliche Vorbildung geben und hiebei die speziellen Be-

dürfnisse berücksichtigen, welche durch die Erwerbsverhältnisse des Schulortes und Bezirkes bedingt sind. Dazu tritt als 2. Aufgabe der Bürgerschule, die Vorbildung für Lehrerbildungsanstalten und jene Fachschulen, welche eine Mittelschulbildung nicht voraussetzen, zu vermitteln. Schließlich — so heißt es in dem zitierten Erlasse — darf auch nicht übersehen werden, daß eine gut eingerichtete Bürgerschule ihren Absolventen eine gediegenere Bildung vermitteln soll, als durch den Besuch der unteren Klassen der Mittelschulen erreicht wird, daß also eine zweckmäßige Einrichtung der Bürgerschule für die weitere Entwicklung derselben von großer Bedeutung ist.

Das Gesetz stellt der Bürgerschule eine hochwichtige Aufgabe in dem großen Organismus der Volksbildung; ihr fällt die Aufgabe zu, in die weiten Massen der Bevölkerung eine über das Ziel der Volksschule hinausgehende Bildung zu tragen und so unmittelbar und mittelbar möglichst viele Kräfte für das praktische Leben tauglich zu machen. Lassen Sie uns vorerst untersuchen, wie und in welchem Grade dies bisher geschehen ist.

Nach dem Gesetze vom 14. Mai 1869 konnte die Bürgerschule auch achtklassig sein, wobei jedes Schuljahr einer Klasse entsprach; neben dieser Bürgerschule konnten aber auch 6-, 7- und 8-klassige Volksschulen bestehen, wobei nur der Unterschied herrschte, daß die Bürgerschule das vorgesteckte Ziel zu erreichen hatte, die Volksschule dies nach Möglichkeit anstreben sollte. Diese Bürgerschule war in der Tat nichts weiter als eine Standesschule, wie solche unter gleichem Namen neben den Bezirksschulen in Sachsen bestehen, wo in der Bürgerschule ein höheres Schulgeld zu zahlen ist, dafür aber weniger Kinder in einer Klasse sind. Die Bürgerschule konnte sich auf dieser Grundlage in ihrer Nebeneinanderstellung mit der Volksschule nach keiner Richtung entwickeln.

Die Schulnovelle vom 2. Mai 1883 machte diesem Parallelismus ein Ende, indem sie die Trennung der Bürgerschule von der allgemeinen Volksschule forderte und nur eine lokale Zusammenlegung unter einer Leitung zuließ. Wien bekam bis auf wenige Ausnahmen 5-klassige Volksschulen und 3-klassige Bürgerschulen. Dabei war durch die Verordnung des Ministers für Kultus und Unterricht vom 8. Juni 1883 festgestellt, daß in die 1. Klasse der Bürgerschule nur Kinder aufgenommen werden, die den Nachweis liefern, daß sie mit genügendem Erfolge den 5. Jahreskurs irgend einer allgemeinen Volksschule besucht haben.

Wie stellte sich nun aber die Sache in Wien dar? Die 5 Volksschulklassen wurden vielfach als die fünf ersten Jahreskurse und die 3 Bürgerschulklassen als die drei letzten Jahreskurse aufgefaßt. Bald wurde auch diese Reform als ungenügend erkannt, und immer häufiger wurden die Vorwürfe über die geringe Leistung der Volks-, insbesonders aber der Bürgerschule. Manche dieser Vorwürfe verdienen wohl einer kurzen Beleuchtung. Ein Landesschulrats-Erlaß (Z. 9095, 2. Oktober 1893) sagte, alle normal entwickelten Kinder sollen »das Ziel der Volksschule« erreichen können. Nun mußten wir von autoritativer Stelle eine Berechnung hören, daß von allen in die 1. Volksschulklasse eintretenden Schulkindern nur etwa 20% die 3. Bürgerschulklasse erreichen, daß also 80% das Ziel der Volksschule nicht erreichen. Es ist wohl erlaubt, die Frage zu stellen, was diese Zusammenstellung von Zahlen bedeuten solle? Einen Maßstab können sie unmöglich dafür abgeben, ob die Volksschule ihre Aufgabe erfüllt hat. Diese ist doch streng im § 21 des R. V. G. vorgeschrieben: »Der Austritt aus der Schule darf nur erfolgen, wenn die Schüler die für die Volksschule vorgeschriebenen notwendigen Kenntnisse, als: Religion, Lesen, Schreiben und Rechnen besitzen.« Das Ziel ist wahrlich kein hochgestecktes und muß doch erreicht worden sein, bevor die Kinder noch in die Bürgerschule eintreten. Ob sie aber die 3. Bürgerschulklasse erreichen, das steht mit der Frage in gar keinem Zusammenhang. Die Bürgerschule hat doch eine über das Ziel der allgemeinen Volksschule hinausreichende Bildung zu vermitteln!

Schwerer wiegen die Vorwürfe, die in Lehrerkreisen selbst laut wurden und darin gipfelten, daß so viele Schüler nur höcbst mangelhaft vorgebildet selbst schon in die oberen Klassen der Volksschule, ganz besonders aber in die Bürgerschule aufsteigen. Sie erinnern sich des für unsere Schulverhältnisse so verhängnisvoll gewordenen Erlasses, wonach bei mehr als $^1/_3$ Repetenten in einer Klasse über die Ursache des Mißerfolges zu berichten ist. Der Erlaß war vielleicht gut gemeint, vielleicht wollte man die wahren Ursachen und Hemmnisse des Schulunterrichtes kennen lernen, die in der großen Schülerzahl vieler Klassen, in dem Spätunterrichte, in dem sozialen Elende, in der mangelhaften Ernährung der Kinder, in dem durch die Verhältnisse oft hervorgerufenen schlechten Schulbesuch u. s. w. ihren Grund haben. Diese Folge trat nicht ein. Vielmehr scheuten sich Lehrer und Leiter, das Geständnis zu machen, in ihren Klassen haben viele Schüler das Lehrziel nicht erreicht; es wurde immer gröber gesiebt, ja um ein-

zelne Schüler wurde sogar gefeilscht, bis endlich $^2/_3$ der Schüler reif erklärt war und man keinen Bericht abgeben mußte. Das ging schon am Ende des 1. Schuljahres an. Die Lehrer der 2. Klasse klagten über mangelhafte Vorbereitung der übernommenen Schüler, so auch die der nächsten Klassen, am meisten aber die Bürgerschullehrer und wohl auch in den meisten Fällen mit vollem Rechte. Was wurde nicht alles für die Bürgerschule reif erklärt, trotz der ausdrücklichen Bestimmung, daß nur ein genügender Erfolg zum Eintritt in die Bürgerschule befähige. Die Note kaum genügend wurde auf einmal mit der Note genügend gleichwertig, ja es wurden sogar Kinder mit einem Nichtgenügend für den Eintritt in die Bürgerschule reif erklärt. Ich erzähle Tatsachen. —

Soll an eine Reorganisation der Bürgerschule geschritten werden, dann muß unbedingt und in erster Linie mit der laxen Handhabung des Reiferklärens für die nächsthöhere Klasse, so auch für die Bürgerschule gebrochen werden; diese Strenge käme aber auch der Volksschule selbst sehr zustatten. Was verschlägt es auch, wenn der Schüler weniger Lernstoff vorgesetzt erhält, wenn er ihn nur auch beherrscht. Wer alles kostet und nirgend tüchtig zugreift, verdirbt sich höchstens den Magen, aber er sättigt sich nicht. Die erste Vorbedingung für eine Reorganisation der Bürgerschule besteht darin, daß man der Verordnung, die einen genügenden Erfolg für den Eintritt in die Bürgerschule fordert, ihre sprachliche und logische Bedeutung wiedergebe und nicht dafür kaum genügend oder gar ungenügend subsummiert, dann wird der Bürgerschule die Möglichkeit werden, auch höhere Ziele anzustreben.

Die Bürgerschule vermittelt nach § 17 des R. V. G. auch die Vorbildung für Lehrerbildungsanstalten und für jene Fachschulen, welche eine Mittelschulbildung nicht voraussetzen. In Bezug auf die Lehrerbildungsanstalten ist eine Lücke. Talentierte und fleißige Schüler absolvieren bis zu ihrem 14. Lebensjahr die Bürgerschule, in die Lehrerbildungsanstalt können sie aber erst nach dem 15. Lebensjahr eintreten. Wie sich der Gesetzgeber die Ausfüllung dieser Lücke gedacht hat, ist nirgends angedeutet.

Aber eine Unklarheit enthält auch die 2. Forderung: die Bürgerschule hat für jene Fachschulen, welche eine Mittelschulvorbildung nicht voraussetzen, vorzubereiten. Dieser so allgemein gehaltene Satz hat der verschiedensten Auslegung Tür und Tor geöffnet.

Der Herr Landesverteidigungsminister stellt die Anfrage, ob nicht

die Bürgerschule so eingerichtet werden könnte, daß ihren Absolventen der Eintritt in die Kadettenschule ermöglicht werden könne. Darauf möchte ich bemerken: das war ja schon da. Ich habe selbst Schüler gehabt, die nach der 3. Bürgerschulklasse in die Kadettenschule eingetreten sind, später freilich wurde die Untermittelschule direkt vorgeschrieben. Hier ist ein streng umgrenzter Begriff; was heißt aber »für jene Fachschulen, welche eine Mittelschulbildung nicht voraussetzen«? In dieser Allgemeinheit ist doch an die vollständige Mittelschule zu denken. Welche Fachschulen setzen nun eine vollständige Mittelschule voraus? Die Universität, die technische Hochschule, die Hochschule für Bodenkultur und ähnliche Anstalten; die sogenannten mittleren Fachschulen, wie Höhere Gewerbeschule, Handelsakademie, fordern jetzt die Untermittelschule oder geben ihr wenigstens den Vorzug.

So, um nur ein Beispiel anzuführen, war die höhere Staatsgewerbeschule des Lobes der Bürgerschule voll; jetzt bevorzugt sie wieder Untermittelschüler. Ob wohl der Gesetzgeber gerade die Untermittelschule als Unterbau für diese Schulkategorien im Auge gehabt haben mag?

Wenn wir Artikel IV der Ministerialverordnung vom 8. Juni 1883, also die Durchführungsbestimmungen, lesen, so finden wir, daß der Lehrplan so einzurichten ist, daß die Bürgerschule den Schülern jene Vorbildung gewähren solle, welche von der für die Vorbereitung in einer Bürgerschule voraussetzenden Fachschule als erforderlich anzusehen ist; deshalb sind zur Beratung des Lehrplanes auch die Direktoren der Fachschule und der Lehrerbildungsanstalten zuzuziehen. Welche Fachschulen sind das aber? Die niederen? Diese begnügen sich mit dem Entlassungszeugnis der Volksschule (niedere Ackerbauschule etc.), die mittleren Fachschulen nehmen gegenwärtig vorwiegend nur Absolventen der Untermittelschule auf, und das mit Recht, denn ihren Abiturienten, die eine Untermittelschule besucht haben, leuchtet das Privilegium des Einjährig-Freiwilligenrechtes, die Absolventen der Bürgerschule, wenn sie auch die Anstalt mit vorzüglichem Erfolge absolvieren, haben nicht dieses Recht. Nicht der Nachweis der erworbenen Bildung an diesen Schulen genügt — ausschlaggebend ist die vorhergegangene Vorschule, und so scheint es, als ob dem Bürgerschüler ein Makel anhänge, der auch nicht durch die darauf genossene Bildung an einer mittleren Fachschule weggewischt würde. Wenn ein junger Mann ohne Mittelschulbildung einen Militär-Vorbereitungskurs besucht hat, kann er die Intelligenzprüfung ablegen und genießt bei erfolgreicher Prü-

fung das Einjährig-Freiwilligenrecht. Der Schüler einer mittleren Fachschule, der durch eine Reihe von Jahren sich ehrlich müht, sich eine allgemeine und fachliche Bildung anzueignen, die als vollständig ausreichend staatlich anerkannt ist, wird zurückgesetzt, weil er nur die Bürgerschule als Vorschule besucht hat. Das verstehe, wer da wolle!

So kam es, daß die Bürgerschule vielfach geringgeachtet wurde, und daß der Ruf nach Schaffung neuer Mittelschulen immer wiederkehrt, aber auch, daß die Mittelschule, besonders die Realschule, mit Schülern in den Unterklassen übervölkert ist, ja daß selbst Bürgerschüler noch oft aus der 2. und 3. Klasse den Übertritt in die Realschule anstreben, nur um der den Untermittelschülern gewährten Bonifikationen teilhaft zu werden, nicht aber um die ganze Realschule zu absolvieren. Es muß ja zugegeben werden, daß die Absolventen der Unterrealschule einzelne Gegenstände, wie Algebra, betreiben, die nicht im Lehrplan der Bürgerschule vorgesehen sind, aber gewiß wäre die Bürgerschule befähigt, diese Stoffe zu vermitteln, wenn ihr die Zeit dazu gegeben wird. Die Befähigung fehlt ja ihren Lehrkräften nicht; darum geht die Forderung, der Bürgerschule eine fakultative 4. Klasse anzugliedern. Dadurch würde kein Gesetz verletzt, aber dem großen Publikum würde in nationalökonomischer Richtung eine unendliche Wohltat erwiesen, ganz besonders in kleinen Orten, wo die Eltern länger ihre Kinder im Hause behalten und wo sie ihnen die nötige Vorbereitung ohne erhebliche Kosten zuteil werden lassen könnten. Die Mittelschule aber würde entlastet von jenen Schülern, die nur für wenige Jahre ihre Gäste sind, und sie könnte sich ganz und voll der Vorbereitung für die Hochschule widmen.

Wenn nun aber diese 4. Klasse der Bürgerschule angegliedert wird, dann muß auch ausgesprochen werden, daß ihre Absolventen in allen Rechten den Untermittelschülern gleichgestellt werden. Dann darf es nicht mehr heißen, daß nur diese die Anwartschaft auf gewisse Beamtenposten haben, daß — wie schon früher erwähnt — die Absolventen einer mittleren Fachschule, wenn sie die Bürgerschule als Vorstufe haben, von dem Rechte des Einjährig-Freiwilligenrechtes ausgeschlossen seien.

Diese Forderungen erscheinen mir so einleuchtend, daß ich ihrer Erfüllung mit Sicherheit entgegensehe. Aber ich möchte noch einige Punkte besprechen, die wohl minder wesentlich, aber deshalb nicht ganz wertlos erscheinen.

Wenn die Bürgerschule reorganisiert wird, so muß sie auch

strenge darüber wachen, daß ihre Zöglinge, wenn sie die Schule verlassen, sich so zeigen, daß sie wirklich eine über das Ziel der allgemeinen Volksschule hinausgehende Bildung besitzen. Bis jetzt treten so viele junge Leute in Geschäfte und in die fachlichen Fortbildungsschulen ein, die als ehemalige Bürgerschüler gelten und die nicht mehr als wenige Monate, im besten Falle ein Jahr die Bänke einer ersten Bürgerschulklasse abgesessen haben. Das sind in der Regel sehr schlechte Schüler, und ihr Können läßt auf die Leistung der Bürgerschule keinen Schluß ziehen. Für die hier Anwesenden, die nicht an einer Bürgerschule wirken, sei mir gestattet, die hierauf bezüglichen Verhältnisse an einer Bürgerschule im 7. Bezirke anzuführen. Von den 174 Schülern der ersten Klassen verließen 48 vor oder mit Ende des Schuljahres die Bürgerschule, d. h. also mehr als 27%. Diese 27% nennen sich auch ehemalige Bürgerschüler, wenngleich sie von dem Stoffe derselben fast nichts in sich aufgenommen haben.

Wenn aber das Urteil, das über sie gefällt werden muß, auf die Bürgerschule übertragen wird, dann freilich kommt diese schlecht weg. Es ist ja in den letzten Jahren schon etwas besser geworden, da durch einen Erlaß die Schüler der 5. Volksschulklasse, wenn sie nur mehr kurze Zeit die Schule besuchen werden, lieber an derselben zurückgehalten werden sollen. Deshalb wäre zu empfehlen, daß solche Schüler, welche die 1. Klasse der Bürgerschule besuchen, um nur die Zeit bis zur Erreichung des 14. Lebensjahres abzusitzen, das Entlassungszeugnis der früheren Schule bekämen.

Es kommen auch Fälle vor, daß Eltern mit der ganz bestimmten Absicht ihre Kinder noch wenige Monate in die nächst höhere Klasse schicken, daß sie ein Zeugnis aus der Bürgerschule bekommen. Ich habe mir vor Jahren schon erlaubt, in einer Bürgerschullehrerkonferenz auf diese Ungehörigkeit hinzuweisen. Nun erhalten die Schüler in den ersten Monaten nicht mehr die Quartalsnoten, sondern die letzten Jahresnoten, in den nächsten Monaten ist aus beiden das Mittel zu ziehen. Es wäre überhaupt zu wünschen, daß die Schüler nur am Ende eines Schuljahres die Schule verlassen, aber dagegen spricht das Gesetz, und so können wir uns statt eines radikalen Vorschlages nur einen Vorschlag der Abwehr gestatten. Wenn der Bürgerschule in Zukunft ein wirklich genügendes Schülermaterial zugeführt werden wird, wenn durch den Aufbau einer 4. fakultativen Klasse ihr Zeit gegönnt wird, ihren schon vorgeschriebenen Stoff noch zu erweitern, dann wird sie in der Tat die Volksuntermittelschule werden und die Vorbereitung für alle

mittleren Fachschulen übernehmen können, ohne ihre erste Aufgabe aus dem Auge zu lassen, eine über das Ziel der Volksschule hinausgehende Bildung allen jenen Schülern zu vermitteln, die sich nach der Schule direkt einem Berufe widmen. Das wird sie auch bei jenen Kindern erreichen, die nicht alle vier Klassen absolvieren können, ja sie wird es noch besser erreichen als die eigentliche Untermittelschule, da an ihr nach wie vor die zyklische Methode, wenigstens in den Fächern, die diese mit Erfolg zulassen, zur Anwendung kommt, und so das Kind in jeder Klasse immer wieder ein abgerundetes Ganzes vorgeführt erhält, während die Untermittelschule einen Kreis erst nach der 4. Klasse überhaupt abschließt, einzelne Gegenstände aber erst auf einer späteren Stufe auftreten läßt. Das Untergymnasium kann wohl mit seinem Zurückdrängen des Zeichenunterrichtes etc. füglich als eine wenig entsprechende Vorbereitung für die gewerblichen oder landwirtschaftlichen Berufszweige bezeichnet werden.

Lassen Sie mich noch auf einen vielfach ventilierten Gedanken von der einheitlichen Untermittelschule kommen. Es sind in jüngster Zeit zwei Broschüren erschienen, die nur die Obermittelschulen, Realschulen und Gymnasien, bestehen lassen wollen, dafür aber die Aufgabe der Untermittelschule der Bürgerschule zuweisen wollen. Diese Vorschläge erscheinen für die Bürgerschullehrer außerordentlich verlockend, aber ich könnte mich dafür doch nicht erwärmen.

Unsere Schulverhältnisse vertragen eine so gewaltige Umwälzung nicht. Die Verfasser führen an, daß an den Mädchenlyzeen der Beweis erbracht wurde, daß der Unterrichtsstoff der Obermittelschule selbst in den toten Sprachen auch in wenigen Jahren von den Schülerinnen erfaßt und aufgearbeitet wird, wenn dieselben in einem höheren Alter, und demnach mit einer größeren geistigen Reife, mit dem Studium beginnen. Das wird gewiß stimmen, nur fragt man dann verwundert, warum die neuorganisierte höhere Mädchenschule im VIII. Wiener Gemeindebezirk, die bisher nur absolvierte Bürgerschülerinnen aufgenommen hat, jetzt die Altersgrenze auf das 11. Lebensjahr herabgesetzt hat und somit wieder eine teilweise Parallelschule der Mädchenbürgerschule geschaffen hat? Unterrichtete Leute erzählen, das sei geschehen, weil man glaubt, daß die Mädchen, wenn sie noch um ein Jahr länger in der Schule bleiben müßten und dadurch in das heiratsfähige Alter kommen, lieber von der Schule laufen und in den Ehestand springen.

Die einheitliche Untermittelschule mag später einmal sich ver-

wirklichen lassen, wenn alle Bedingungen in Bezug auf die Zahl der Lehrkräfte, auf die Schulerhalter u. s. w. erfüllt werden können. Für uns genügt eine Reform, wie sie gegenwärtig von der Majorität der Bürgerschullehrer gewünscht wird. Durch sie würde dem großen Publikum in national-ökonomischer Beziehung geholfen werden: den Bürgerschullehrern, weil unhaltbare Zustände fallen würden, der Mittelschule, weil sie in den Unterklassen entlastet würde — ein pekuniärer Schaden träfe dabei nicht die Lehrer dieser Schulkategorie, da ja ein bedeutender Lehrermangel herrscht —; nicht in letzter Linie würden aber auch die Volksschullehrer gewinnen, da ihnen die Vorrückung an eine so organisierte Bürgerschule erwünscht sein müßte.

Ich komme nun zum Schluß. Ihr Ausschuß hat in einer mehrstündigen Beratung sich auf die in der Einladung abgedruckten Thesen geeinigt und legt Ihnen dieselben zur Beratung und eventuellen Beschlußfassung vor. Er glaubt, die Pädagogische Gesellschaft, die ja aus Mitgliedern der verschiedenen Schulkategorien besteht, werde die Frage gewiß vollständig objektiv behandeln. Diese Thesen lauten:

Um die Bürgerschule in den Stand zu setzen, die ihr in § 17 des Reichsvolksschulgesetzes gestellte Aufgabe zu lösen, nämlich einerseits eine über das Lehrziel der allgemeinen Volksschule hinausreichende Bildung namentlich mit Rücksicht auf die Bedürfnisse der Gewerbetreibenden und der Landwirte zu gewähren, und anderseits die Vorbereitung für Lehrerbildungsanstalten und für jene Fachschulen zu vermitteln, welche eine Mittelschulbildung nicht voraussetzen, — erscheint es notwendig:

1. daß die Bürgerschule durch eine fakultative 4. Klasse erweitert werde, damit die Absolventen dieser vierklassigen Bürgerschule, mögen nun dieselben in mittlere Fachschulen übertreten oder nicht, ihrer Bildung nach befähigt sind, mit den Absolventen der Untermittelschule gleichgestellt zu werden sowohl in Bezug auf den Eintritt in die mittleren Fachschulen (höhere Gewerbeschule, Handelsakademie, Kunstgewerbeschule, Kadettenschule etc.) als auch in Bezug auf Erlangung des Einjährig-Freiwilligenrechtes, sowie verschiedener öffentlicher Anstellungen, die bisher nur an Untermittelschulabsolventen zugänglich waren;

2. daß in Gemäßheit der hohen Ministerialverordnung vom 8. Juni 1883, Absatz IV, Punkt 2, der in die 1. Klasse der Bürgerschule eintretende Schüler den Nachweis erbringt, daß er den fünften Jahreskurs der allgemeinen Volksschule mit einem wirklich genügenden Erfolge absolviert hat.

Aus der Debatte.

Referent V. Zwilling (in Vertretung des erkrankten Vortragenden A. Bruhns): Es dürfte notwendig sein, der Debatte einen engbegrenzten Umfang zu geben, damit sie desto eher zu einem Ziele führe. Die Thesen drücken zunächst eine Abgrenzung nach oben aus. Die bis jetzt bestehenden drei Klassen haben sich erfahrungsgemäß nicht als ausreichend erwiesen. Unsere Bürgerschüler können beim Austritte nichts Rechtes anfangen; es sind ihnen eine Menge Posten unzugänglich, die jedem Untermittelschüler offen sind. Daher wird eine fakultative vierte Klasse beantragt. Sehr wichtig ist auch die Abgrenzung nach unten: Solange wir Schüler bekommen, die als Ballast das Vorwärtsschreiten der anderen Schüler behindern, wird die Bürgerschule nicht das leisten können, was sie soll.

Siegm. Kraus: Mit den hier vorgelegten Thesen kann keine Reform der Bürgerschule gemacht werden. Sie enthalten höchstens ein Minimum von Forderungen, sie drücken das aus, was auch ohne unser Zutun geschehen wird. Wir Lehrer haben aber eine andere Aufgabe, wir sollen sagen, was uns nottut, ohne Rücksicht, ob es unmittelbar erreichbar ist oder nicht. Wir überlassen es dem Gesetzgeber, dem Schulerhalter, die Resultierende zu ziehen zwischen der Notwendigkeit, die wir erkannt, und den Rücksichten, welchen jene Rechnung zu tragen haben. Von diesem Standpunkt aus gibt es für uns nur eine, im Interesse der gesamten Volksbildung gelegene Forderung: Die Erweiterung der Schulpflicht. Wenn aber diese vierten Bürgerschulklassen zu stande kommen, dann wäre es notwendig, zumindest zu verlangen, daß jedes Kind, welches die drei Bürgerschulklassen gut absolviert hat, ein Anrecht auf unentgeltlichen Unterricht in einer vierten Klasse erhalte. Überall, wo 15 solcher Kinder sich finden, sollte eine vierte Klasse errichtet werden. Ein Ausbau der Bürgerschule bedeutet nur dann einen Erfolg, wenn gleichzeitig der Schulerhalter gezwungen wird, den gesetzlichen Pflichten gegenüber der Volksschule nachzukommen. Die in den vorliegenden Thesen angeregte Reform mag den Beifall des Schulerhalters finden, denn diese Reform ist billig, so billig, daß sie für ihn eine Entlastung bedeutet. Ich empfehle folgende Thesen zur Annahme:

»1. Aus der Erkenntnis der Abhängigkeit des sittlichen Zustandes der Gemeinschaft von dem allgemeinen Bildungszustande, aus der Erkenntnis des innigen Zusammenhanges zwischen Volksbildung und Volkswohlstand, aus der Erkenntnis, daß das heutige Erwerbsleben an jeden einzelnen erhöhte Anforderungen stellt, — ergibt sich die Notwendigkeit der Erweiterung der allgemeinen Schulpflicht mindestens bis zum vollendeten 15. Lebensjahre und Schaffung von vierklassigen Bürgerschulen im Anschluß an die fünfte Jahresstufe der allgemeinen Volksschule.

2. Die Bürgerschule hat eine über das Lehrziel der allgemeinen Volksschule hinausreichende Bildung, namentlich mit Rücksicht auf die Bedürfnisse der Gewerbetreibenden und der Landwirte, zu gewähren und jenes Maß von Bildung zu vermitteln, das zur Aufnahme in die eine Untermittelschulbildung voraussetzenden Anstalten und Berufszweige berechtigt. Sie hat auch ihren Absolventen die Möglichkeit zu bieten, nach Ablegung einer Ergänzungsprüfung aus einer zweiten Sprache in die fünfte Klasse einer Realschule, beziehungsweise in die gymnasiale Mädchenschule eintreten zu können.«

Vors. M. Zens: Der Ausschuß ist von der Erwägung ausgegangen, daß es sich nicht um eine Schulorganisation im großen Stile handeln solle, sondern nur um jene Ausgestaltungen, die die Gegenwart dringlich fordert. Wo die Begriffe »Volksschule«

und »Bürgerschule« einander gegenübergestellt werden, wolle immer unterschieden werden, ob unter »Volksschule« nur die ersten fünf oder sämtliche acht Jahresstufen der allgemeinen Pflichtschule zu verstehen sind.

Dr. I. Kraus: Angeblich haben die Bürgerschüler nicht das Recht, in höhere Gewerbeschulen u. s. w. einzutreten. Wenn aber unsere Schüler nicht aufgenommen werden, so liegt die Schuld einzig und allein daran, daß wir zu wenig Gewerbeschulen haben. Wegen der höheren Gewerbeschulen allein brauchten wir also keine vierten Klassen, auch nicht wegen der Kadettenschulen. Denn in Ungarn gehen die Knaben auch nur acht Jahre in die Schule und sind nach ihrem Austritt aus der Bürgerschule reif für die Kadettenschule. Unsere Schüler sind mit 14 Jahren gewiß ebenso geistig reif, wie die ungarischen Bürgerschüler. Es ist aber nur eine Caprice der Militärbehörde, welche zwar den ungarischen Bürgerschülern gestattet in die Kadettenschulen einzutreten (die durchgefallenen in die Vorbereitungsklasse), dagegen unsere Schüler nicht einmal zur Aufnahmsprüfung zuläßt. Es bedarf nur einer Aufklärung an das Kriegsministerium, um diesen Übelstand zu beheben. Davon, ob die Algebra vorgenommen wird oder nicht, hängt die geistige Reife des Schülers nicht ab, diese zeigt sich in der Auffassungsfähigkeit desselben. Ebensowenig brauchen wir die vierte Klasse für die Handelsakademie. Die Forderung nach einer vierten Klasse kann nur durch pädagogische Rücksichten gestützt werden, z. B. weil man den Lehrstoff besser verteilen kann, oder weil sich in der Bevölkerung das Bedürfnis nach höherer Bildung zeigt. In Wien repetieren die dritte Klasse freiwillig 200 Knaben und ungefähr ebensoviele Mädchen, viele der letzteren treten in Privatschulen über. Es kommt nun auch seitens der Eltern der Wunsch nach einer Erweiterung der Bürgerschule. Wer soll aber die Kosten der vierten Klasse zahlen? Wenn einzig pädagogische Gründe angeführt werden, dürfte sich eher der Faktor finden, der die Kosten übernimmt. Nach dem Reichsvolksschulgesetze ist die Gemeinde nur verpflichtet, acht Jahrgänge zu erhalten, zu einem neunten kann sie nicht verhalten werden. Es würde von den besten Intentionen des Unterrichtsministers zeugen, wenn er die vierte Klasse auf Staatskosten errichten ließe. Die Erfolge unserer Schule sind nicht so ungünstig, wie sie von mancher Seite bezeichnet werden. Während in Deutschland die Unterrichtserfolge, seien sie gute oder schlechte, nur vom pädagogischen Standpunkte aus besprochen werden, werden sie bei uns zu politischen Zwecken ausgenützt. Aus dem Wiener statistischen Bericht ergibt sich aber, daß 60% der vierzehnjährigen Schüler in die dritte Klasse kommen. Das sind weit bessere Erfolge, als sie Deutschland aufzuweisen hat; auch in der Mittelschule ist die Zahl der Repetenten höher als in der Bürgerschule.

K. Seitz: Ich möchte den Standpunkt präzisieren, welchen die Lehrervertreter im Wiener Bezirksschulrate eingenommen haben. Der auf die Reform der Bürgerschule bezügliche Ministerialerlaß bezweckte eine Zusammenstellung alles dessen, was in Lehrerkreisen über die Bürgerschulreform ausgesprochen wurde. In Punkt 7 desselben heißt es: Bekanntgabe der Wünsche der Lehrerschaft und eine Würdigung derselben. Aus Lehrerkreisen kamen nun verschiedene Antworten. Viele meinten, man müsse die Schulorganisation in Betracht ziehen, andere hielten sich nach dem Standpunkte, wie ihn der Vorsitzende kennzeichnete. Ursache des Ministerialerlasses war die Erkenntnis, daß viele Kinder zwischen dem 14. und 15. Jahr keinen entsprechenden Unterricht haben. Dieses Jahr auszufüllen, soll Zweck der Reform sein. Die Lehrerschaft muß in Betracht ziehen, nicht nur wie, sondern auch für wen man die Bürgerschule reformieren soll. Die Lehrervertreter meinten nun, daß die Reform nicht durchgeführt werden soll zu Gunsten

einiger weniger Schüler, also zu Gunsten der bevorzugten Bevölkerungsklassen, sondern zum Ausbau des Reichsvolksschulgesetzes, daß hiemit auch die Schulpflicht erweitert werde. Wenn man die Schule nur für einige Schüler ausbaut, so kommt man zum Resultat der fakultativen vierten Klasse. Der derzeitige Vorsitzende des Wiener Bezirksschulrates ist nicht für die genannte Erweiterung, sondern für Vorbereitungsklassen an den bezeichneten Anstalten, in welche die Bürgerschüler übertreten wollen. Diese Vorbereitungsklassen wird dann auch nicht die Gemeinde zahlen, sondern der Faktor, der diese Anstalten erhält. Ich glaube, fakultative Klassen sind einzeln nicht haltbar; wir selber sollen entweder die neunjährige Schulpflicht festsetzen, oder wir geben den bezeichneten Anstalten die Vorbereitungsklassen. Unsere Forderung soll sein: Erweiterung der Schulpflicht bis zum 15. Lebensjahr und Anschluß der Bürgerschule an die 5. Volksschulklasse (§ 17 des Reichsvolksschulgesetzes). Der Lehrplan ist im Sinne dieser Forderungen einzurichten. Diesen Standpunkt halte ich als richtig für den Lehrer, den Pädagogen. Ich pflichte dem Herrn Vorsitzenden vollkommen bei, daß man nicht die ganze Schulorganisationsfrage aufrolle; wir greifen schon jetzt über das Thema hinaus. Ich müßte mich auch gegen die zweite These des Herrn S. Kraus erklären; das Halbe kann ich nicht gutheißen. Scheint Ihnen die Forderung der neunjährigen Schulpflicht zu radikal, so seien Sie für Vorbereitungsklassen bei den verschiedenen höheren Anstalten. Die fakultative vierte Klasse hat wahrscheinlich zur Folge, daß gewisse Schichten von der weiteren Bildung ausgeschlossen sind. Ich bin nur für eine allgemeine Reform, die dem ganzen Volke zugute kommt.

Ed. Bauer: Den Intentionen der Vorsprecher kann am besten entsprochen werden, wenn wir eine Eingangsthese annehmen, daß man aus Gründen einer höheren und intensiveren Volksbildung für eine vierte Klasse ist. Die Frage der Bürgerschulreform wird schon seit 16 Jahren erörtert. Gerade die besten Schüler sind verurteilt, ein Jahr zu wiederholen, wenn sie sich fortbilden wollen. Warum sollen diese Unglücklichen ein Jahr verlieren? Es wurde gesagt, die Bürgerschüler haben ohnehin das Recht, in die höhere Gewerbeschule einzutreten. Ja, das Recht haben sie, aber aufgenommen werden sie nicht. Wir fordern auch eine höhere Lehrerbildung; gerade wegen dieser Forderung muß die Bürgerschule erweitert werden, da erst die Zöglinge einer vierten Klasse in die Lehrerbildungsanstalt kommen. Wir lassen uns auch von der Erwägung der höheren Volksbildung leiten, wir wollen eine Volksuntermittelschule. Die Kinder des armen Volkes, die eine Mittelschule nicht besuchen können, sollen sich trotzdem in höhere Lebenslagen hinaufarbeiten können. Ich bin für die Annahme der Thesen und wünsche nur eine Abänderung. Es heißt darin, daß aus der Volksschule nur Schüler mit wirklich genügendem Erfolge in die Bürgerschule übertreten. Die Mittelschule hat das Recht der Aufnahmsprüfung, selbst wenn das Kind lauter »sehr gut« anfweist. Ich beantrage als Zusatz: Falls sich der Schüler in der Folge nicht als reif erweist, soll der Bürgerschule das Recht der Rückverweisung gewährt werden.

S. Kuhner: Ein Grund, warum die Bürgerschule unseren Anforderungen nicht entspricht, liegt darin, daß wir in die Bürgerschule ein Material bekommen, mit dem wir das Ziel nicht erreichen können. Schüler, die in den Hauptgegenständen »kaum genügend«, ja »ungenügend« haben, steigen in die erste Bürgerschulklasse auf. Erhalten wir besseres Schülermaterial und dann dazu eine vierte Klasse, so werden mehr als 200 Kinder, die über 14 Jahre alt sind, weiter in die Schule gehen. Bezüglich der Thesen beantrage ich, das Wort »fakultativ« zu streichen. Ich erkläre mich gegen eine Aufnahmsprüfung; der Nachweis der Reife soll durch ein Zeugnis erbracht werden.

Referent V. Zwilling: Die vierte Klasse soll durchaus nicht den »bevorzugten« Bevölkerungsklassen dienen, nur von praktischen Momenten wurden wir bei Aufstellung der These geleitet. Es ist unstreitig, daß sich die heutige Bürgerschule nicht entwickeln kann und daß dem Bürgerschüler keine bestimmte Richtung für das Leben gegeben ist. Er hat die Rechte der Untermittelschüler heute nicht, weil ihm ein Jahr fehlt; deshalb beantragten wir eine vierte Klasse. Ich stehe bis heute auf dem Standpunkte des Reichsvolksschulgesetzes und würde unter den gegenwärtigen Verhältnissen nicht den Mut haben, einen Antrag auf Änderung dieses Gesetzes zu stellen. Der Angelpunkt der Debatte liegt in dem Worte »fakultativ«. Ich meine, die Behörden seien zu veranlassen, daß dort, wo sich das Bedürfnis herausstellt, d. h. wo genügend viele Kinder da sind, eine vierte Klasse errichtet werde — nicht als Vorbereitungsklasse für eine höhere Fachschule, sondern als allgemeine Volksbildungsstätte. Dem Wunsche nach einem neunten Schuljahre trete ich nicht entgegen. Der angebliche Fehler in der These 2, daß nicht ausdrücklich gesagt ist, daß der Nachweis der Reife durch ein Zeugnis und nicht durch Prüfung zu erbringen ist, wird dadurch aufgehoben, daß ohnehin steht »in Gemäßheit der Verordnung«. Daß wir nicht immer Schüler mit wirklich genügendem Erfolge bekommen, liegt auch in der Verkennung eines Erlasses, wonach die Schulleitung es begründen muß, wenn mehr als ein Drittel der Schüler das Lehrziel nicht erreicht. Ängstliche Gemüter wurden nun veranlaßt, unter allen Umständen darauf zu dringen, daß recht viele Schüler aufsteigen, und zwar schon von unten auf, nämlich von der ersten Volksschulklasse an! Man vergißt ganz auf die abnormalen Verhältnisse, welche den Unterrichtserfolg beeinflussen. Ich glaube, die Behörde wollte durch diese Bestimmung kein Mißtrauen gegen den Lehrer aussprechen, sondern sich nur Kenntnis von den ungünstigen Zuständen verschaffen. Leider sind die Folgen des Erlasses ganz andere; wir Bürgerschullehrer müssen den Stoff aufarbeiten und haben darunter zu leiden, daß Schüler mit »kaum genügend«, ja sogar mit »ungenügend« aufgestiegen sind. Entsprechend dem Boden, auf dem wir jetzt in Österreich stehen, bitte ich um die Annahme der Thesen.

Bei der Abstimmung werden die Anträge Kraus abgelehnt, die Thesen des Ausschusses mit dem Zusatz Bauer (Erweiterung der allgem. Volksbildung) angenommen, desgleichen auch ein Zusatzantrag Kraus, den Ministerialerlaß vom 8. Juni 1883 dem Wortlaute nach anzuführen; der Zusatzantrag Bauer (Rückverweisungsrecht) wird abgelehnt. Demnach lautet der Beschluß:

Um die Bürgerschule in den Stand zu setzen, die ihr in § 17 des Reichsvolksschulgesetzes gestellte Aufgabe zu lösen, nämlich einerseits eine über das Lehrziel der allgemeinen Volksschule hinausreichende Bildung, namentlich mit Rücksicht auf die Bedürfnisse der Gewerbetreibenden und der Landwirte, zu gewähren und anderseits die Vorbereitung für Lehrerbildungsanstalten und für jene Fachschulen zu vermitteln, welche eine (Unter-)Mittelschulbildung nicht voraussetzen — erscheint es notwendig:

1. daß die Bürgerschule durch eine vierte Klasse erweitert werde; hiedurch wird nicht nur Gelegenheit geboten zur Erweiterung der allgemeinen Volksbildung überhaupt, sondern es werden die Absolventen dieser vierklassigen Bürgerschule, mögen nun dieselben in mittlere Fachschulen übertreten oder nicht, ihrer Bildung nach befähigt sein, mit den Absolventen der Untermittelschule gleichgestellt zu werden, sowohl in Bezug auf den Eintritt in die mittleren Fachschulen (höhere Gewerbeschule, Handelsakademie, Kunstgewerbeschule, Kadettenschule etc.) als auch in Bezug auf Erlangung

des Einjährig-Freiwilligenrechtes, sowie verschiedener öffentlicher Anstellungen, die bisher nur Untermittelschulahsolventen zugänglich waren;

2. daß in Gemäßheit der hohen Ministerialverordnung vom 8. Juni 1883, Absatz IV, Punkt 2*), der in die erste Klasse der Bürgerschule eintretende Schüler den Nachweis erbringt, daß er den fünften Jahreskurs der allgemeinen Volksschule mit einem wirklich genügenden Erfolge absolviert hat.

*) „In die erste Klasse der Bürgerschule werden Kinder aufgenommen, welche durch die betreffenden Schulnachrichten oder Zeugnisse den Nachweis liefern, daß sie mit genügendem Erfolge den fünften Jahreskurs irgend einer allgemeinen Volksschule besucht haben, ferner Kinder, welche mindestens das zehnte Lebensjahr vollendet haben und die entsprechenden Vorkenntnisse durch eine Aufnahmsprüfung nachweisen. Zur Aufnahme in eine höhere Klasse ist das entsprechende Alter und der durch Zeugnisse einer Bürgerschule oder durch eine Aufnahmsprüfung zu liefernde Nachweis der genügenden Vorbildung erforderlich.“

IV.

Über Hilfsschulen für schwachsinnige Kinder.

Vorgetragen am 5. Oktober 1901 von Dr. Theodor Heller.

Es dürfte wohl keinen Lehrer mit längerer Schulpraxis geben, der nicht schon unter seinen Schülern das eine oder das andere schwachsinnige Kind angetroffen hätte. Im Anfang erscheint es dem für seinen Beruf begeisterten Lehrer als eine unabweisbare Aufgabe, sich auch dieses Kindes anzunehmen, um durch besonders eindringlichen Unterricht, insbesondere durch Zuhilfenahme der größtmöglichen Anschaulichkeit einen Erfolg zu erzielen. Aber nun entsteht ein Dilemma, über welches kein Lehrer der öffentlichen Schule hinwegkommt: Beschäftigt er sich nach Notwendigkeit mit dem schwachsinnigen Kind, so vernachlässigt er die übrigen, geistig gesunden Schüler seiner Klasse; wird er aber den letzteren gerecht, so bleibt ihm viel zu wenig Zeit übrig, um das schwachsinnige Kind vorwärts zu bringen. Und noch eine andere Erfahrung drängt sich dem Lehrer auf: Die meisten Methoden, welche sich beim Unterricht normaler Kinder längst bewährt haben, versagen dem schwachsinnigen Kinde gegenüber, und der Lehrer muß sich bald eingestehen, daß seine Kunst hier ihre Grenzen gefunden hat. Wenn trotzdem schwachsinnige Kinder in der öffentlichen Schule bleiben und trotz jahrelanger Anwesenheit beim Unterricht kaum die primitivsten Kenntnisse erlangen, so wird niemand dem Lehrer daraus einen Vorwurf machen können, da in Österreich heute noch die Schuleinrichtungen für schwachsinnige Kinder so gut wie alles zu wünschen übrig lassen.

In Wien besteht nur die von der Gemeinde erhaltene Unterrichtsabteilung für schwachsinnige Kinder in Währing, in welcher kaum mehr als 80 Schüler und Schülerinnen Aufnahme finden können.*)

*) In Wien bestehen noch zwei Privatinstitute für Kinder bemittelter Eltern und ein privater Initiative entsprungener Kurs für schwachsinnige Schüler mit derzeit 21 Zöglingen.

Was bedeutet aber diese Zahl gegenüber den tausenden schwachsinnigen Kindern, welche in Wien allein teils im Elternhaus verkommen, teils in öffentlichen Kindergärten und Schulen ohne eigentliche Berechtigung die Zeit nutzlos verbringen?

Die Aufzählung der in Österreich bestehenden öffentlichen Anstalten ist bald beendet. Das Asyl der Stephaniestiftung in Biedermannsdorf, eine mit Recht als mustergiltig bezeichnete Anstalt, vermag schon lange nicht mehr alle Aufnahmegesuche zu berücksichtigen. Das Pius-Institut in St. Ruprecht bei Bruck a. d. M. ist seit Jahren nicht mehr in der Lage, neue Zöglinge aufzunehmen. Die Idiotenanstalt des St. Annen-Frauenvereines in Prag ist der Hauptsache nach für Kinder aus dem Königreich Böhmen bestimmt, reicht aber nicht einmal für diese aus. Die wenigen Anstalten, die sonst noch vorhanden sind, wie Kierling—Gugging (Niederösterreich), Hartheim (Oberösterreich) sind ausschließlich zur Aufnahme bildungsunfähiger Kretins und Idioten bestimmt, verfolgen daher keine pädagogischen Ziele.

Diese Zustände sind längst als unhaltbar erkannt worden, und seit Jahrzehnten wird im niederösterreichischen Landtag immer wieder die Frage aufgeworfen, in welcher Weise das Land dazu beitragen könne, Schuleinrichtungen für schwachsinnige Kinder zu schaffen. Es sind nicht bloß humanitäre Rücksichten, welche diese Erwägungen veranlaßt haben; die Kriminalstatistik fast aller Länder hat überzeugend dargetan, daß ein großer Perzentsatz der Gewohnheitsverbrecher schwachsinnig ist, und daß dem Gemeinwesen aus der Vernachlässigung und mangelhaften Erziehung schwachsinniger Kinder eine nicht zu unterschätzende Gefahr erwächst. Nichts ist leichter begreiflich, als daß ein Mensch, der mit unzureichenden Mitteln zum Kampf ums Dasein ausgerüstet ist und daher unmöglich von seiner Arbeit leben kann, schließlich auf Abwege gerät, um sein Leben zu fristen. Andererseits fehlt es den Schwachsinnigen häufig an jenen Hemmungen, welche die Erziehung beim normalen Menschen als Gegengewicht zu den Trieben und Instinkten ausbildet, die, fessellos, den Menschen zum Tier erniedrigen. So kommt es nicht selten vor, daß Grausamkeiten, geschlechtliche Verirrungen, Eigentumsdelikte von Schwachsinnigen begangen werden, welche die Tragweite ihrer Handlungen nicht zu ermessen vermögen. Das Wort Viktor Hugos: »Baut Schulen und ihr könnt ein Gefängnis schließen!« läßt sich in erhöhtem Maße auf die Sache der Schwachsinnigen anwenden.

Wie segensreich Schulen und Beschäftigungsstätten für Schwach-

sinnige wirken, geht aus der englischen Kriminalstatistik hervor, welche beweist, daß seit der Errichtung großartiger Anstalten für schwachsinnige und verwahrloste Kinder die Kriminalität der Jugendlichen bedeutend zurückgegangen ist.

Der niederösterreichische Landtag hat im Jahre 1901 beschlossen, die Errichtung einer Anstalt für 500 bildungsfähige, schwachsinnige Kinder vorzubereiten und den Belagraum späterhin auf 1000 Plätze zu erweitern.*) Dieser Beschluß ist von höchster prinzipieller Wichtigkeit, weil er jener Schuleinrichtung für Schwachsinnige den Vorzug gibt, welche fast seit einem Jahrhundert erprobt und mit der Geschichte der Heilpädagogik aufs innigste verknüpft ist. In Deutschland hat die Entwicklung der Erziehungsanstalten seit einigen Jahren eine Unterbrechung erlitten, da seitens der höchsten Schul- und Sanitätsbehörden einer anderen Schuleinrichtung der Vorzug gegeben worden ist, die sich bereits der größeren Popularität erfreut. Ich meine die Hilfsschulen, deren Entstehung und gegenwärtiger Stand uns im Folgenden näher beschäftigen werden.

Wenn ein Lehrer die Absicht hat, sich dem Unterrichte eines schwachbefähigten Kindes, das in seiner öffentlichen Schulklasse sitzt, zu widmen, so ist Aussicht auf Erfolg nur dann vorhanden, wenn er in der Lage ist, sich mit dem Schüler einzeln zu beschäftigen, entsprechende Begabung und methodische Kenntnisse vorausgesetzt. In der Praxis ist das wiederholt geschehen, und die Schulleitung stellte gern ein Zimmer auch außerhalb des allgemeinen Unterrichtes zur Verfügung. Befanden sich nun in einer Schule mehrere schwachbefähigte Kinder, so lag der Gedanke nahe, diese, auch wenn sie verschiedenen Klassen angehörten, von jenem Lehrer unterrichten zu lassen, welcher hiezu Neigung und Beruf in sich fühlte. Ein Schritt weiter führt dazu, daß auch zurückgebliebene Kinder nahegelegener Schulen diesem Unterricht beiwohnen können, so daß aus dem Einzelunterricht langsam ein Sammelunterricht entsteht. Man nannte diese Schuleinrichtung in früherer Zeit »Nebenklasse« und zog dem Unterricht auch jene Kinder zu, welche wegen größerer Schulversäumnisse zurückgeblieben waren und nun die fehlenden Kenntnisse nachholen sollten. Solche Nebenklassen bestanden bis vor wenigen Jahren in einigen Städten Sachsens; sie waren von der vorgesetzten Schulbehörde nicht eigentlich sanktioniert,

*) In der Begründung des Antrages wird angenommen, »daß die Zahl der schwachsinnigen Kinder im Alter von 5 bis 15 Jahren in Niederösterreich zwischen 840 und 1120 zu suchen sei«. Diese Zahl ist offenbar viel zu niedrig gegriffen.

aber doch gerne geduldet, weil gewisse Erfolge unleugbar erzielt wurden. Die weitere Entwicklung ergab sich aus einer sehr einfachen Erwägung. Die geistig zurückgebliebenen Kinder nahmen den Lehrstoff nur in den Nachhilfestunden in sich auf, der reguläre Schulunterricht hatte für sie keine rechte Bedeutung. So kam man schließlich dazu, die schwach befähigten Kinder in besonderen Klassen zu vereinigen, wo sie von dem hiezu besonders geeigneten Lehrer einen ihrer Fassungskraft entsprechenden Unterricht erhielten. Es entstanden die sogenannten Hilfsklassen, welche immer größere Anerkennung fanden und endlich zu einer regulären Schuleinrichtung wurden. Je mehr Kinder in einer Hilfsklasse vereinigt waren, desto mehr machten sich die Unterschiede des Alters und der Begabung geltend. Aus den Hilfsklassen wurden Hilfsschulen, die in eigenen, zweckmäßig eingerichteten Schulgebäuden untergebracht wurden. Damit ist in kurzen Zügen die Entwicklungsgeschichte der Hilfsschulen skizziert.

Gehen wir nun auf deren innere Einrichtungen über. Zunächst unterscheiden sie sich von der öffentlichen Volksschule durch die geringere Schülerzahl in den einzelnen Klassen. Überall wird die Notwendigkeit betont, daß sich der Lehrer mit jedem Schüler einzeln beschäftigen müsse. In dieser Hinsicht wird als äußerst zulässige Schülerzahl 12 bis 15 in jeder Klasse angegeben. Weiterhin ist für die Hilfsschule eine bedeutend reichere Ausstattung an Lehrmitteln erforderlich, da weit weniger Vorstellungen als gegeben vorausgesetzt werden können als beim normalen Kinde. In den modernen Hilfsschulen ist auch für die körperliche Pflege der Kinder einigermaßen vorgesorgt. In dieser Hinsicht verdient die Einrichtung von Schulbädern Erwähnung, welche in manchen Orten auch den Schülern anderer Schulen zugänglich sind. Es ist selbstverständlich, daß der Unterricht in einer Klasse von einem Lehrer erteilt wird, der die Schülerindividualitäten genau kennt. In den meisten Hilfsschulen wird auch der Religionsunterricht vom Klassenlehrer erteilt.

Für die Hilfsschule ist eine Grenzbestimmung von außerordentlicher Wichtigkeit. Nach ihrer ursprünglichen Widmung sollten nämlich nicht schwachsinnige, sondern nur schwachbefähigte oder schwachbegabte Kinder aufgenommen werden, und deshalb erscheint es mir von besonderer Wichtigkeit, die beiden erwähnten Begriffe kurz zu erklären. Zwischen einem schwachbefähigten und einem schwachsinnigen Kind besteht ein großer Unterschied. Das erstere hat eine herabgesetzte Auffassungsfähigkeit, ist aber in anderer Hinsicht einem normalen Kinde

fast gleich geartet und kann deshalb unbedenklich in Gemeinschaft mit solchen leben. Ein schwachsinniges Kind hingegen ist in seinem gesamten Fühlen, Denken und Wollen abnorm, wenn auch diese Defekte nicht auf den ersten Blick zu erkennen sind. Aus dieser Unterscheidung ergibt sich die Notwendigkeit einer verschiedenen pädagogischen Behandlung, welche diese Kinder erfordern. Ein schwachbefähigtes Kind braucht einen gediegenen, langsam fortschreitenden Unterricht, ein schwachsinniges Kind vor allem eine nach besonderen Grundsätzen erfolgende Erziehung.

Die Hilfsschulen waren, wie bereits oben erwähnt wurde, in ihrer ersten Gestalt für schwachbefähigte, d. h. für Kinder von reduzierter Auffassungskraft, berechnet. Im Laufe der Zeit ist aber eine Änderung der ursprünglichen Tendenz eingetreten, da auch schwachsinnige Kinder — soweit sie als bildungsfähig bezeichnet werden konnten — in den Hilfsschulen Aufnahme fanden. Allerdings hat diese Änderung im Programm der Hilfsschulen keinen Ausdruck gefunden; da aber die Begriffe »schwachsinnig« und »schwachbefähigt« nicht hinlänglich genau definiert wurden, so war es ohneweiters möglich, auch schwachsinnige Kinder in Hilfsschulen unterzubringen. Unter diesen Umständen ist man heute wohl kaum mehr berechtigt, von Hilfsschulen für schwachbefähigte Kinder zu sprechen.

Wesentlich begünstigt wurde diese Änderung durch eine gesetzliche Bestimmung, der zufolge Kinder nur dann der Hilfsschule überwiesen werden dürfen, wenn sie wegen mangelnder geistiger Fähigkeiten mindestens zwei Jahre in einer öffentlichen Schulklasse zugebracht haben, ohne deren Lehrziel zu erreichen. Diese Verfügung hat naturgemäß zur Folge, daß alle jene Kinder in der öffentlichen Schule verbleiben, die ein nur halbwegs entsprechendes Zeugnis erhalten. Zweifellos gehört aber selbst eine große Zahl jener Kinder in die Hilfsschule, die nach Ablauf eines Schuljahres mit kaum genügendem Erfolg in die nächsthöhere Klasse aufsteigen können. Meiner Meinung nach muß ein halbwegs erfahrener Lehrer in der Lage sein, sich nach kurzer Zeit ein richtiges Bild vom Geisteszustand seiner Schüler zu machen. Hat er aber die geistige Abnormität eines Schülers erkannt, dann bedeutet dessen weiteres Verbleiben in der Normalschule nur einen Zeitverlust, da seine Intelligenz durch öffentlichen Unterricht unmöglich in entsprechender Weise gefördert werden kann, und die in Hinblick auf den Geisteszustand des Kindes erreichbaren Kenntnisse und Fertigkeiten ohnedies späterhin in der Hilfsschule vermittelt werden

sollen. Dieser Zeitverlust kann unter Umständen drei Jahre betragen, da das Kind unter den geschilderten Verhältnissen zwei Jahre nutzlos in der öffentlichen Schule verbringt und die Möglichkeit naheliegt, daß auch eine Klasse der Hilfsschule wiederholt werden muß.

Suchen wir nun die Frage zu beantworten, wie viel die Hilfsschule hinsichtlich der Erziehung schwachsinniger Kinder zu leisten im stande ist. Es muß anerkannt werden, daß das Programm der Hilfsschulen die erziehliche Bedeutung des Unterrichtes besonders hervorhebt. Auch ist mir hinlänglich bekannt, wie sehr die Lehrer an Hilfsschulen bestrebt sind, auf ihre Schüler sittlich fördernd einzuwirken. Aber hängt die Erziehung der Hilfsschüler nur vom Lehrer ab? Das Kind kehrt nach dem Unterricht ins Elternhaus zurück, und niemand wird in Abrede stellen können, daß die daselbst ausgeübten Erziehungseinflüsse von nachhaltiger Wirkung sind und die Charakterentwicklung der Schüler hauptsächlich bestimmen. Kein Lehrer kann die Autorität der Eltern ihren Kindern gegenüber anfechten, selbst nicht in jenen Fällen, in denen den natürlichen Erziehungsprinzipien geradezu entgegengehandelt wird. Wer einige Erfahrung in dieser Hinsicht besitzt, muß zugeben, daß die Einwirkungen der Eltern — selbst die besten Absichten vorausgesetzt — häufig völlig verkehrte sind und nur dazu beitragen, die in der ursprünglichen Anlage begründeten Fehler der Kinder wesentlich zu verstärken. Die Statistik weist nach, daß in vielen Fällen der Schwachsinn der Kinder auf den übermäßigen Alkoholgenuß der Eltern zurückzuführen ist. Dieser Faktor ist aber auch während der Entwicklung des Kindes wirksam. Mir ist ein Fall bekannt, in welchem ein trunksüchtiger Vater trotz des Widerstrebens der einsichtigen Mutter seine Kinder, unter welchen sich auch ein schwachsinniges befand, wiederholt zum Genuß verhältnismäßig großer Quantitäten Alkohols veranlaßte; bei dem schwachsinnigen Kind entwickelte sich eine sehr komplizierte Geistesstörung, welche zweifellos zum Teil auf die angeborene Entartung, zum Teil auf die Vergiftung durch Alkohol zurückzuführen ist. Solchen Einflüssen gegenüber ist die Schule machtlos, weil es dem Lehrer nicht möglich ist, die Hilfsschüler über die schädliche Wirkung des Alkoholgenusses hinlänglich aufzuklären, und Belehrungen der Eltern in der Regel keinen Erfolg haben.

Abgesehen von den unmittelbaren Wirkungen des Alkoholgenusses bieten die notorische Roheit in den Trinkerfamilien, die häßlichen Exzesse zwischen den Ehegatten das denkbar schlechteste Vorbild für

jene Kinder, die weit mehr als normale zur Nachahmung geneigt sind. Bekanntlich bahnt ein Laster dem andern den Weg, und so ist es nicht verwunderlich, wenn in manchen Familien Ausschweifungen der mannigfachsten Art und Verbrechen Hand in Hand gehen. Derartige Individuen sind häufig selbst degeneriert, und die von ihnen ausgestreute schlimme Saat findet bei ihren Nachkommen fruchtbaren Boden. In Halle a/S. sind 40% der Eltern jener Kinder, welche die dortige Hilfsschule besuchen, Säufer, Diebe und Prostituierte. Der ärztliche Leiter der dortigen Hilfsschule gibt uns ein Bild von den außerordentlichen Bemühungen, die erforderlich sind, um die Kinder auf den Weg der Sittlichkeit zu führen, und wenn diese Bestrebungen von Erfolg begleitet sind, so ist dies nur als ein ehrendes Zeugnis dafür anzusehen, daß die Männer, die an der Spitze der Hallenser Hilfsschule stehen, mit wahrem Heroismus einen Kampf kämpfen, von dessen Schwierigkeit sich ein Fernstehender keinen Begriff zu machen vermag. Werden aber diese übermenschlichen Bemühungen von bleibendem Erfolg begleitet sein? Diese Frage wird sich wohl erst beantworten lassen, wenn die gegenwärtigen Schüler der Hilfsschule ins Leben getreten sind und ihre sittliche Tüchtigkeit zu erweisen haben.

Der Motivenbericht zu dem Fürsorgeerziehungsgesetz, das für Preußen bereits in Kraft getreten ist, gibt uns einen Fingerzeig, wie groß die Schädlichkeiten sind, die in vielen Familien auf die Nachkommen einwirken. Sehr richtig weist Trüper darauf hin, daß die Mehrzahl der Individuen, auf welche sich das Fürsorgeerziehungsgesetz bezieht, geistig abnorm sind, und macht auf die Untersuchung von Bonhoeffer aufmerksam, der unter jugendlichen Verbrechern und Vagabunden einen auffällig hohen Prozentsatz Schwachsinniger antraf. Der Vollständigkeit halber sei hier angegeben, daß das Gesetz in Fällen drohender sittlicher Verwahrlosung die zwangsweise Abgabe der gefährdeten Kinder an geeignete Pflegefamilien, im Bedarfsfalle an Anstalten fordert. Trüper bemerkt hiezu, daß nur jene Anstalten ernstlich in Betracht kommen können, die vom Geiste der Heilpädagogik erfüllt sind.

Die Hilfsschulen bieten keine hinlänglich sichere Gewähr dafür, daß schwachsinnige Kinder vor jenen sittlichen Gefahren bewahrt bleiben, die ihnen allenthalben drohen. Nicht minder wichtig sind die Bedenken, die sich hinsichtlich des körperlichen Gedeihens der schwachsinnigen Kinder in den Hilfsschulen geltend machen lassen. Hier kommen zunächst die in manchen Städten oft weiten und beschwerlichen Schulwege in Betracht. Sehen wir von den Gefahren ab, welche

durch die Schnelligkeit unserer modernen Verkehrsmittel herbeigeführt werden können; wir wissen aus den Untersuchungen von Wagner u. a., wie außerordentlich die durch weite Schulwege veranlaßte Ermüdung die Leistungssfähigkeit geistig normaler Kinder herabsetzt; ich habe in meinen »Ermüdungsmessungen« gezeigt, daß ein schwachsinniges Kind hierdurch noch weit mehr in Mitleidenschaft gezogen wird. Bekanntlich wirken an den meisten deutschen Hilfsschulen Schulärzte, und mehrere derselben haben Mitteilungen über den Gesundheitszustand der Hilfsschüler veröffentlicht. Kalischer in Berlin hat ermittelt, daß von 255 Kindern — die zahlreichen Fälle von Krankheitskomplikationen eingerechnet — 76% an inneren Krankheiten, 10% an Nervenleiden, 64% an behinderter Nasenatmung, 5% an Sprachstörungen, 35% an Herabsetzung der Hörschärfe, 19% an Verminderung der Sehschärfe litten. Noch ungünstiger liegen die Verhältnisse in Plauen i/V. (Sachsen). Zieht man ferner die Untersuchungen von Schmid-Monnard (Halle a/S.), Hofacker (Düsseldorf), Laquer (Frankfurt a/M.) in Betracht, so kann kein Zweifel darüber bestehen, daß ein großer Teil der Hilfsschüler auch körperlich krank ist. In der Hilfsschule selbst besteht keine Möglichkeit zur ärztlichen Behandlung der Kinder; man kann nur veranlassen, daß die Schüler einer entsprechenden ärztlichen Behandlung zugeführt werden, und da dies zumeist in Kliniken und Ambulatorien geschieht, so werden manche Schüler längere Zeit hindurch dem Unterricht in der Hilfsschule entzogen, auch wenn das körperliche Leiden kein derartiges ist, daß es eine länger dauernde Unterrichtsunfähigkeit zur Folge hat. Die tiefere Ursache der meisten Krankheiten, die von den Schulärzten festgestellt wurden, ist in den zumeist elenden Lebensbedingungen der Hilfsschüler zu suchen, die häufig den ärmsten Bevölkerungsklassen angehören. Eine ausreichende Hilfe wäre nur dann zu erwarten, wenn es anginge, die Kinder dauernd in bessere Verhältnisse zu versetzen. Wenn man den notleidenden Hilfsschülern *eine* warme Mahlzeit täglich verabreicht, wenn man dafür Sorge trägt, daß sie während des Winters ihre schulfreie Zeit tagsüber in geheizten Stuben verbringen können, so sind damit nur die ärgsten Übelstände abgewendet. Es wäre eine Pflicht der Humanität, jene unglücklichen Kinder, die nicht im stande sind, mitleidigen Menschen Mitteilung von ihrer Notlage zu machen, denen jene Lebensfreude fehlt, die geistig normalen Kindern häufig über die traurigsten Verhältnisse hinweghilft, vor dem größten Elend zu bewahren und sich nicht mit halben Maßregeln zu begnügen.

Die erwähnten Übelstände haben in vielen größeren Städten bereits dazu geführt, daß man die bedürftigen Schüler der Hilfsschulen in der unterrichtsfreien Zeit Kinderhorten zuwies. Hier werden sie von pädagogisch gebildeten Personen beaufsichtigt und auch nach Möglichkeit beschäftigt. Die bisherigen Erfahrungen haben aber gezeigt, daß die schwachsinnigen Kinder den geistig normalen gegenüber in gewisser Hinsicht benachteiligt sind. Auch hier macht sich die Unmöglichkeit geltend, geistesgesunden und schwachsinnigen Kindern gleichzeitig gerecht zu werden. Die Spiele und Beschäftigungen, welche den Fähigkeiten und Neigungen der ersteren angepaßt sind, stellen an die letzteren zu große Anforderungen und erfüllen daher ihren Erziehungszweck nicht oder in unzureichender Weise. Bei der Verschiedenartigkeit des Materials ist es auch sehr schwierig, die Disziplin aufrechtzuerhalten, und die Eigentümlichkeiten der schwachsinnigen Kinder bilden oft ein nicht gerade gutes Vorbild für die normalen Pfleglinge der Kinderhorte.

Die teilweise ungünstigen Erfahrungen, die man bisher mit den Hilfsschulen machte, haben dazu beigetragen, die Gegensätze zu mildern, die anfänglich zwischen den Hilfsschulen und den Erziehungsanstalten für schwachsinnige Kinder bestanden. Das Aufblühen der Hilfsschulen hat auf die Anstalten eine nicht gerade günstige Rückwirkung ausgeübt. In Preußen trat das Bestreben zu Tage, die Anstalten hauptsächlich für jene Schwachsinnigen zu bestimmen, die in erster Linie pflegebedürftig sind. Es lag die Gefahr nahe, daß die Anstalten im Laufe der Zeit ihren pädagogischen Charakter verlieren und zu bloßen Pflege- und Bewahranstalten herabsinken könnten, in denen sich dem Pädagogen ein nur sehr beschränkter Wirkungskreis eröffnet. Wie begründet diese Bedenken sind, beweist die Tatsache, daß das preußische Staatsministerium am 20. September 1895 verfügte, die Anstalten für schwachsinnige Kinder seien — auch wenn sie dem Unterricht und der Erziehung dienen — unter die Aufsicht der Medizinalbehörden zu stellen und von der ärztlichen Besuchskommission regelmäßig zu kontrollieren. Auf den ersten Blick mag diese Verfügung vollkommen berechtigt erscheinen. Auch der Arzt hat bei der Erziehung schwachsinniger Kinder ein oft entscheidendes Wort zu sprechen; häufig ist die Beseitigung eines körperlichen Leidens geradezu die Vorbedingung für die Möglichkeit einer planmäßigen Erziehung. Die Erfahrung hat aber gelehrt, daß die ärztlichen Vorgesetzten der Anstalten sich nicht damit begnügten, ihre Fürsorge einzelnen Zöglingen zuzuwenden; dies blieb

nach wie vor Sache des Anstaltsarztes. Vielmehr machte sich das Bestreben geltend, organisatorische Änderungen herbeizuführen, die mit dem pädagogischen Charakter der Anstalten unvereinbar schienen. Der durch den Erlaß vom 20. September 1895 herbeigeführte Zwiespalt hatte zur Folge, daß die Schulbehörden nicht mehr wie früher die Anstalten unter ihre Obhut nahmen und den Medizinalbehörden das Feld räumten. So schien es, als ob die Heilpädagogen ihres ursprünglichen Arbeitsgebietes zu Gunsten psychiatrisch geschulter Ärzte verlustig gehen sollten, allerdings unter der Voraussetzung, daß die Hilfsschulen für bildungsfähige, schwachsinnige Kinder vollkommen ausreichten.

Es wurde bereits erwähnt, daß sich die Hilfsschulen alsbald außerordentlicher Popularität zu erfreuen hatten. Dies erklärt sich daraus, daß jene Schuleinrichtung, die mit der öffentlichen Volksschule die größte Ähnlichkeit aufweist, den Eltern jener Kinder am meisten zusagt, deren Abnormität eben durch die Ausschließung von der öffentlichen Schule zum erstenmal deutlich dokumentiert wird. Wenn schwachsinnige Kinder statt in entsprechende Anstalten in Hilfsschulen aufgenommen wurden, so konnte man im vorhinein der vollsten Zustimmung der Eltern versichert sein; besteht doch gerade in den minder gebildeten Schichten der Bevölkerung noch immer ein Vorurteil gegen die Anstalten, das von mancher maßgebenden Stelle aus nicht bloß nicht bekämpft, sondern sogar bestärkt wird. So hat z. B. die Berliner Schulverwaltung zur Frage der Hilfsschulen in der Weise Stellung genommen, daß sie sich gegen spezielle Schulen für schwachsinnige und schwachbefähigte Kinder aussprach, weil hier den letzteren »der Stempel der Minderwertigkeit für alle Zeiten und oft voreilig aufgedrückt wird«. Wenn sich eine Schulbehörde solchermaßen äußert, wie soll erst der Mann aus dem Volke über Schulen oder gar über Anstalten für schwachsinnige Kinder urteilen? Tatsächlich ist das Streben aller heilpädagogischen Anstalten dahin gerichtet, die charakteristischen Merkmale des Schwachsinns zu beheben und die Kinder für den Eintritt ins praktische Leben brauchbar zu machen. Die Tatsachen sprechen gegen die oben angeführte Behauptung; aber gerade der Umstand, daß dieselbe von einer der maßgebendsten Schulvertretungen Deutschlands gemacht worden ist, erscheint geeignet, ihr in Hinsicht auf jene Personen, die mit den Erfolgen heilpädagogischer Bestrebungen nicht hinlänglich vertraut sind, erhöhte Bedeutung zu verleihen.

Die übermäßigen Erwartungen, die man an die Errichtung von Hilfsschulen knüpfte, sind vielleicht auf die enorme Überschätzung des Unterrichtes in Deutschland, speziell aber in Preußen, zurückzuführen. Es ist hier nicht der Ort, darüber zu entscheiden, ob es möglich ist, den Unterricht an Hilfsschulen in gleicher Weise erziehlich zu gestalten, wie an öffentlichen Schulen. Jedenfalls reichen die im Unterrichte möglichen Erziehungseinflüsse bei schwachsinnigen Kindern nicht aus. Die Vermittlung der elementaren Kenntnisse und Fertigkeiten nimmt an den Hilfsschulen allzu viele Zeit und Mühe in Anspruch. Die rein technischen Seiten des Unterrichtes treten daher gleichsam von selbst in den Vordergrund. Die Erziehung der Hilfsschüler über die Schulzeit hinaus auszudehnen, begegnet, wie bereits früher dargelegt wurde, außerordentlichen Schwierigkeiten, zumal von den Eltern nicht immer die erforderliche Unterstützung erwartet werden kann. Man mag über Internatserziehung bei geistig normalen Kindern denken, wie man wolle; bei schwachsinnigen Kindern ist sie unerläßlich und durch keine andere Schuleinrichtung auch nur annähernd zu ersetzen.

Tatsächlich tritt in den letzten Jahren das Bestreben in den Vordergrund, die Hilfsschulen mit Internatseinrichtungen zu versehen. Den Anfang hat Leipzig gemacht, wo die Hilfsschule bereits in eine Tagesanstalt umgewandelt wurde. Der Vorstand derselben betont aber ausdrücklich, daß es erforderlich wäre, einen Teil der Schüler übernachten zu lassen; würde diese Bestimmung auf alle Schüler ausgedehnt, dann wäre die Umwandlung in eine Erziehungsanstalt vollzogen. Einige Autoren, wie z. B. Fuchs, verlangen die Umwandlung sämtlicher Hilfsschulen in Tagesanstalten; Laquer hebt hervor, wie ersprießlich es wäre, wenn die Hilfsschüler in Internaten untergebracht würden; die Internate sollten nach dem Muster von Erziehungsanstalten für schwachsinnige Kinder, die Laquer namentlich anführt, ausgestaltet werden.

Auch die Erziehungsanstalten sind in der letzten Zeit rehabilitiert worden, indem der Ministerialerlaß vom 20. September 1895 zwar nicht zurückgezogen, aber wesentlich eingeschränkt und den Schulbehörden die fernere Beaufsichtigung der ersteren aufgetragen wurde. Der Kongreß zu Elberfeld im September 1901 erbrachte den erfreulichen Beweis von dem einträchtigen Zusammenarbeiten der Heilpädagogen, ob sie nun in Anstalten oder in Hilfsschulen ihre Wirksamkeit ausüben. So scheint denn die Heilpädagogik die Krisis glücklich überwunden zu haben, die durch das rasche Anwachsen und die außerordentliche

Förderung der Hilfsschulen hereinzubrechen drohte. Die Anstalten werden in absehbarer Zeit wohl in ihre angestammten Rechte wieder eingesetzt werden und die Hilfsschulen jenes Schülermaterial erhalten, das ihren Einrichtungen entspricht, nämlich schwach befähigte und minder begabte Kinder.

Im Vorstehenden sind die Nachteile der Hilfsschulen in eine scharfe Beleuchtung gerückt worden, was aus dem Grunde notwendig war, weil in den letzten Jahren vielfach Berichte über Hilfsschulen erschienen sind, die deren Vorzüge in enthusiastischer Weise preisen, ohne der zutage tretenden Übelstände auch nur mit einem Worte zu gedenken. Die Schulmänner in Österreich kennen die Institution der Hilfsschulen zumeist nur aus solchen Berichten. Wenn im Vorstehenden Schattenseiten aufgezeigt wurden, so mag dies vielleicht manchen veranlassen, sein allzugünstiges Urteil zu berichtigen. Es liegt mir aber trotzdem vollkommen ferne, die Vorzüge der Hilfsschulen zu verkennen.

In erster Linie kommt hier in Betracht, daß die Volksschulen durchweg von einem Schülermaterial befreit werden können, das den Fortgang des Unterrichtes hemmt und die Unterrichtsdisziplin gefährdet; ferner bieten die Hilfsschulen die Möglichkeit, einer sehr großen Zahl zurückgebliebener Kinder die Segnungen eines spezialistischen Unterrichtes angedeihen zu lassen, da die Errichtung der ersteren einen verhältnismäßig geringen Kostenaufwand bedingt, während die Erhaltung von Anstalten schon wegen der notwendigen Bestellung eines zahlreichen Aufsichtspersonales mit sehr großen Geldopfern verbunden ist. Aber ökonomische Rücksichten können für den Pädagogen nicht ausschlaggebend sein; er muß jener Schuleinrichtung den Vorzug geben, welche ihm in Rücksicht auf die Eigenart der Zöglinge am zweckmäßigsten erscheint. Liegt doch die Gefahr nahe, daß jene Länder, welche heute noch keine Vorkehrungen für die Erziehung schwachsinniger Kinder getroffen haben, die Institution einführen werden, welche es gestattet, mit verhältnismäßig geringen Kosten die möglichst größte Zahl bedürftiger Kinder zu versorgen. Hier wird es Aufgabe der Schulbehörden sein, den streng sachlichen Standpunkt zu wahren.

Anschließend noch einige Worte über die verschiedenen Anstalten, die für die Unterbringung schwachsinniger Kinder erforderlich sind. Idiotische Kinder sollten ohne Ausnahme besonderen Pflegeanstalten zugewiesen werden. Die Leitung derselben gebührt einem spezialistisch ausgebildeten Arzt, dessen vornehmste Aufgabe darin bestehen muß, die Leiden der zumeist auch körperlich schwer kranken Kinder nach

Tunlichkeit zu lindern. Unter ärztliche Leitung sollten auch Anstalten für kretinöse Kinder gestellt werden. Der modernen Heilkunst ist es nämlich gelungen, die Ursache des Kretinismus in einer eigentümlichen Entartung der Schilddrüsen zu finden und durch Zufuhr frischer tierischer Schilddrüse oder eines aus derselben hergestellten Präparates dauernde Heilerfolge zu erzielen. Imbecille Kinder gehören in pädagogisch geleitete Anstalten, in welchen nicht bloß alle zur Erteilung eines heilpädagogischen Unterrichtes erforderlichen Behelfe geboten sind, sondern auch eine planmäßige Erziehung unter sorgfältiger Berücksichtigung der Zöglingsindividualitäten stattfindet. Um die Erlernung einer Erwerbsbeschäftigung vorzubereiten, ist die Errichtung einer Anzahl von Werkstätten, ferner die Einbeziehung eines größeren Grundstückes für landwirtschaftliche und gärtnerische Arbeiten unbedingt erforderlich. Da die Erfahrung lehrt, daß schwachsinnige Arbeiter, auch wenn sie eine entsprechende Arbeitsfähigkeit erlangt haben, nur selten Beschäftigung finden oder den normalen Arbeitsgefährten gegenüber oft unverdiente Zurücksetzungen erfahren, so wäre die Errichtung von Arbeitskolonien dringend zu befürworten. Für den Vertrieb der in diesen Kolonien hergestellten Produkte ließe sich leicht in ähnlicher Weise wie etwa für die in Blindeninstituten verfertigten Arbeiten Vorsorge treffen.

Sehr schwierig ist die Frage zu entscheiden, wie die epileptischen und die moralisch entarteten Imbecillen zu versorgen sind. Gewichtige Gründe sprechen gegen deren Abgabe in die Erziehungsanstalten für schwachsinnige Kinder. Da in neuerer Zeit die Errichtung besonderer Epileptikeranstalten geplant wird, so liegt der Gedanke nahe, in denselben Abteilungen für Kinder zu eröffnen, in welchen entsprechend vorgebildeten Lehrern die Aufgabe zufiele, durch Unterricht und Erziehung fördernd auf die Kranken einzuwirken. Was die moralisch entarteten Imbecillen anbelangt, so bietet das Fürsorgeerziehungsgesetz eine Handhabe dafür, nicht erst abzuwarten, bis die völlige Entsittlichung der Kinder eingetreten ist, sondern schon dann einzuschreiten, wenn sich die ersten Anzeichen des moralischen Verfalls zeigen. Die im Fürsorgeerziehungsgesetz vorgesehene Abgabe gefährdeter Kinder an geeignete Pflegefamilien wird sich dann empfehlen, wenn die häuslichen Verhältnisse als Ursache der zum Vorschein kommenden sittlichen Gebrechen anzusehen sind, so daß begründete Hoffnung vorhanden ist, die Kinder durch Versetzung in ein geeignetes Milieu auf den rechten Weg zurückzuführen. Hingegen ist die Über-

weisung derselben an besonders organisierte heilpädagogische Anstalten erforderlich, wenn sich Symptome eines abnormen Geisteszustandes im Sinne der moral insanity bemerkbar machen. Allerdings müßte in derartigen Asylen für moralisch idiotische Kinder die Möglichkeit geschaffen werden, die Disziplin in strammster Weise zu handhaben. Weit zweckmäßiger erscheint es, moralisch minderwertige Kinder in derartigen Asylen unterzubringen, als abzuwarten, bis dieselben bereits auf die Bahn des Verbrechens gelangt sind und sie dann erst an Besserungsanstalten abzugeben. Die Voraussetzung für diese Reform in Österreich bildet der Erlaß eines Fürsorgeerziehungsgesetzes nach dem Muster des preußischen, dessen Bestimmungen vom Geiste wahrer Humanität erfüllt sind.

Aus der Debatte.

In der Debatte wurde der Vortragende, der als Direktor einer Erziehungsanstalt für geistig abnorme Kinder (Wien-Grinzing) praktisch tätig ist, aufgefordert, sich über seine einschlägigen Erfahrungen in der Richtung zu äußern: 1. wie das unterrichtliche und erziehliche Vorgehen bei schwachsinnigen Kindern im allgemeinen zu gestalten ist, 2. welche Hilfsmittel der Anstalt zu Gebote stehen, und 3. welche Resultate daselbst erzielt werden (Rybiczka). Der Vortragende entsprach diesem Verlangen insoferne, als er erwiderte: daß das Fortschreiten im Lernen naturgemäß nur sehr langsam sein könne, wobei darauf Rücksicht zu nehmen ist, daß der Unterricht nicht ausschließlich das mechanische Gedächtnis in Anspruch nehme, sondern tatsächlich intelligenzbildend sei, daß bestimmte Klassenziele im Sinne der öffentlichen Volksschule nicht angestrebt werden sollen, sondern jedes Kind nach Maßgabe seiner Fähigkeiten in den Besitz eines abgeschlossenen Wissens zu bringen sei, daß auch die primitivsten Vorstellungen anschaulich vermittelt werden müssen, da die unmittelbaren Wahrnehmungen des Kindes einer Berichtigung bedürfen. In Hinsicht auf den letzten Fragepunkt bemerkt der Vortragende, daß in den Anstalten praktische Endziele angestrebt werden, die darin gipfeln, die Zöglinge einer Erwerbsbeschäftigung zuzuführen. — Es wird ferner als Hauptübel in der Organisation derartiger öffentlicher Anstalten bezeichnet, daß aus ökonomischen Gründen eine große Anzahl Kinder in einer Anstalt vereinigt werde, so daß ein nutzbringender Erfolg fast undenkbar sei (Jenny). In Österreich seien bisher noch immer nicht die Grundlagen geschaffen worden, um zu einer Durchführung des § 59 des Reichsvolksschulgesetzes zu schreiten, und man kenne nicht einmal die genaue Anzahl der schwachsinnigen Kinder in Österreich, da die diesbezüglich seitens der k. k. stat. Zentralkommission veröffentlichten Zahlen einander widersprechend und daher ganz unzuverlässig sind, und es sei sehr bedauerlich, daß anläßlich der Volkszählung im Jahre 1900 weder die Zahl der schwachsinnigen, noch die Zahl der blinden und taubstummen Kinder erhoben worden ist (S. Kraus). Es werden auch Vorschläge gemacht, wie die statistische Zentralkommission zu separaten Erhebungen zu veranlassen wäre (Druschba), und wie die Schulbeschreibungsbogen einzurichten seien, um genaue

Angaben über die Zahl der blinden, taubstummen und schwachsinnigen Kinder zu erlangen (W. Suchanek). Endlich wird auf die an einzelne Wiener Volksschulen angegliederten Hilfsschulen hingewiesen (Unterrichtsabteilung für schwachsinnige Kinder im 18. Bezirk, Anastasius Grüngasse 16; Notabteilung für schwachsinnige Kinder im 2. Bezirk, Leopoldsgasse 3; Taubstummenabteilung für Knaben und Mädchen im 9. Bezirk, Canisiusgasse 2; Taubstummenabteilung im 15. Bezirk, Zinkgasse 12) und hiebei der verdienstlichen Tätigkeit des LSI. Dr. K. Rieger gedacht, der wesentlich dazu beigetragen hat, den Bestand dieser Anstalten denjenigen Kindern zu sichern, welche nicht Mittel und Gelegenheit zur Erlangung einer Institutserziehung haben und in den vollbesetzten Klassen der Wiener Volksschulen nicht entsprechend berücksichtigt werden können.

V.

Die neue Schreibung.

Vorgetragen am 1. März, beziehungsweise 5. April 1902 von M. ZENS.

I.

Die auf Erzielung einer einheitlichen deutschen Schreibung gerichteten Bestrebungen sind durch die Berliner Konferenz zu einem hoffentlich nur vorläufigen Abschlusse gelangt, und die für uns bindenden Ergebnisse der genannten Konferenz ersehen wir aus den zwei im k. k. Schulbücherverlage soeben erschienenen Büchlein: Regeln für die deutsche Rechtschreibung nebst Wörterverzeichnis (kleine und große Ausgabe). Dieses Regel- und Wörterbuch hat demnach künftig als Vorschrift zu gelten; schon aus diesem Grunde wollen wir es einer etwas eingehenderen Betrachtung unterziehen. Es sei gleich von vorneherein bemerkt, daß hier nicht darnach geforscht werden soll, von welcher Person oder Stelle die eine oder die andere Änderung in der Schreibung und Regelbildung herstammt. Unsere Arbeit zielt auch nicht darauf ab, den geehrten Herren Philologen Konkurrenz zu machen; wir Lehrer an Volks- und Bürgerschulen wollen nur unser Recht geltend machen, für den Bereich unserer Berufstätigkeit und aus unserem Erfahrungskreise ein Urteil darüber auszusprechen, ob die neue Schreibung dem Bedürfnis des Volksschulunterrichtes entgegenkommt, ob sie uns Lehrer in unserer Schularbeit zu fördern vermag oder zu behindern droht. In dieser Absicht schreiten wir an die Prüfung der vorliegenden Konferenzvereinbarungen.

Es ist das erste Erfordernis der von uns und vielen anderen ersehnten deutschen Schreibung, daß sie eine einheitliche und für alle Schreibenden verbindliche sei. In diesem Sinne lautete die vorjährige Resolution der Wiener pädagogischen Gesellschaft, in welcher die auf die Regelung der deutschen Rechtschreibung gerichteten Bestrebungen begrüßt wurden, und zwar ausdrücklich mit der vorsichtigen Bemerkung: »insofern erwartet werden darf, daß das Ziel dieser Be-

strebungen vor allem anderen die Einheitlichkeit, d. h. Gleichförmigkeit der Schreibung ist, für die es keinerlei Reichs- und Landesgrenzen gibt, und die sowohl in Büchern und Zeitungen, wie auch im amtlichen und geschäftlichen Schriftenwechsel zur Erscheinung kommen soll.« Diesem ersten Erfordernis wird im vorliegenden Wörterverzeichnisse nicht entsprochen, denn das letztere gestattet eine große Zahl von Doppelschreibungen nicht nur bei Fremdwörtern, sondern auch bei deutschen Wörtern und Wortfügungen. Das kleine Wörterverzeichnis allein enthält über 250 Doppelschreibungen angegeben, die entweder ausdrücklich als solche bezeichnet sind, oder für welche die zweite Schreibung als noch anwendbar erklärt wird. Bezüglich der ersteren ist die völlige Gleichberechtigung dadurch angezeigt, daß das Wort zweimal in der alphabetischen Reihenfolge erscheint, z. B. Cider unter C und Z; und auf die letztere bezüglich sagt das neue Wörterverzeichnis: »Die in runden Klammern stehenden Schreibungen sind zulässig!« (Das alte bayerische Verzeichnis hatte dagegen folgenden besser unterweisenden Vermerk: »Ist eine Schreibweise in Klammern beigesetzt, so soll damit bedeutet werden, daß dieselbe wohl noch vorkommt, aber in den Schulen allmählich beseitigt werden soll.«) Es läßt sich ein plausibler Grund für diese Doppelschreibungen denken: vielleicht sollte denjenigen, welche aus der altgewohnten Schreibung zur neuen übergehen müssen, ein Zugeständnis gemacht werden, damit sie sich leichter in die Neuerung finden, und man könnte da füglich von einer »Konzession an die alten Herren« sprechen. Was aber hat mit diesem Umstande die Schule zu tun? Die Schüler haben die Schreibung ja erst zu erlernen, und für die Erzielung einer Festigkeit in der Orthographie ist der Ausschluß von Doppelformen eine Grundbedingung. Die Doppelformen werden unter der Hand des Kindes zu greulichen Mischformen: der Schüler wird beispielsweise das Wort »Cider« nicht konsequent mit C, sondern das einemal mit C, ein anderesmal mit Z schreiben, ebenso wechselnd: Disposition und Difposition, Näherin und Nähterin, Gehilfe und Gehülfe, Morgens und morgens, zu stande kommen und zustande kommen. In einigen Fällen gibt das Wörterbuch sogar drei Schreibungen: zu Gunsten, zu gunsten, zugunsten, — zu Schanden, zu schanden, zuschanden machen, — zu Schulden, zu schulden, zuschulden kommen lassen, — Kompanie, Kompagnie und Compagnie; und geradezu unverantwortlich wäre es, in der Schule die regellose Vertauschung harter und weicher Konsonanten zuzulassen, wie in den im Wörterbuche stehenden Beispielen: Bausch-

quantum und Pauschquantum, bausen und pausen, belzen und pelzen, birschen und pirschen, Blache und Plache, Branke und Pranke, Brezel und Prezel, Britsche und Pritsche, burzeln und purzeln, Galosche und Kalosche, Gamasche und Kamasche.

Solange die Orthographie ihren Entwicklungsgang unbeeinflußt von der staatlichen Autorität nahm und für diese Entwicklung nur Sprachforscher und Literaten den Ausschlag gaben, war es ein ganz vortrefflicher Gedanke, eine sogenannte neutrale Zone zu bilden, in welcher die strittigen Schreibungen gleichmäßige Duldung finden konnten; aber für den Schulgebrauch, d. i. für die Unterweisung in der richtigen Schreibung, eignet sich die neutrale Zone nicht; hier wird die Wohltat Plage, die Duldung führt zum Mißbrauch. Es darf eben nicht in eine Linie gestellt werden das Schulbedürfnis und das Zugeständnis für die an eine bestimmte Schreibung schon gewöhnten Erwachsenen. Wir ersehen also aus dem Wörterverzeichnis, daß das erste Erfordernis einer allgemein einzuführenden Schreibung, die Gleichförmigkeit, nicht erzielt worden ist. In Österreich speziell sind wir aus dem Regen in die Traufe gekommen. Wir hatten eine bestimmte Schulform, wir standen nur etwas abseits von der Schreibung im sogenannten »praktischen Leben«; nun aber hat weder das praktische Leben noch die Schule eine bestimmte Form.

Als das zweite Erfordernis für die möglichst leichte und rasche Erlernung einer guten Schreibung ist die Aufstellung und konsequente Durchführung klar ausgedrückter Regeln zu betrachten. Halten wir uns bei der diesbezüglichen Betrachtung an den Gang des Regelbuches! Es führt vorerst zwei Hauptregeln der deutschen Rechtschreibung an. Man war von altersher an drei Hauptregeln gewöhnt: an die phonetische Regel, zu schreiben, wie man richtig spricht, an die historische Regel, die Schreibung nach der Abstammung zu gestalten, endlich an die praktische Regel, sich an den allgemeinen Schreibgebrauch zu halten. Das Wörterverzeichnis beschränkt sich auf die ersten zwei Regeln. Die eine lautet: »Bezeichne jeden Laut, den man bei richtiger und deutlicher Aussprache hört, durch das ihm zukommende Zeichen.« Diese Regel ist für den Schulgebrauch völlig unverlässlich; die Schüler haben noch nicht die richtige und deutliche Aussprache, es fehlt demnach die wesentlichste Voraussetzung für die Anwendbarkeit des Satzes. Daß diese Regel überflüssig, wenn nicht gar schädlich ist, bestätigt die darauf folgende Anmerkung, welche ausführt, daß zuweilen ein Laut nicht durch den Buchstaben bezeichnet

werde, der ihm zunächst zukommt, daß z. B. in den Wörtern »gräbt« und »graben« ein verschiedener **b**-Laut, in den Wörtern »Hand« und »Hände« ein verschiedener **d**-Laut gesprochen, aber doch ein und derselbe Buchstabe geschrieben werde. Das alte preußische Regelverzeichnis, welches größtenteils in unser neues Wörterbuch hereingenommen wurde, sagt ausdrücklich: Man schreibt Abt, Hand, spricht aber **pt** und **nt**. Das ist denn doch eine starke Zumutung an Kinder und Erwachsene. Wie kann man der ersten Hauptregel gerecht werden, wenn man **pt, nt** zu sprechen, dafür aber **bt, nd** zu schreiben hat? Noch sprechen wir unterscheidbar: Kant und Wand, Fant und fand, bunt und Bund, Kent und End. Wann wird man endlich die Regel umkehren und den Grundsatz aufstellen, daß sich die Aussprache der Kinder nach der Schreibung zu richten habe!

Die zweite Hauptregel des Wörterbuches lautet: »Wo derselbe Laut auf verschiedene Weise dargestellt werden kann, richte dich nach der Abstammung des Wortes.« Als Beispiele sind gegeben: Totschläger von tot, Todfeind von Tod, weislich von weise, weißlich von weiß. (Es fehlt ein Beispiel für den Umlaut, der beim Unterricht ebenfalls in Betracht kommt.) Die zweite Hauptregel wird als ergänzende Regel zur ersten Hauptregel bezeichnet. Was hilft nun bei »tot« und »Tod« die Abstammungsregel, wenn die Aussprache und Schreibung der Stammwörter nicht sichergestellt ist? Für die Schreibung von tot und Tod ist weder die erste noch die zweite »Hauptregel« verläßlich.

Die dritte Regel, die Regel vom allgemeinen Schreibgebrauche, wurde vom Regelbuch aufgegeben, und doch scheint es, daß dieselbe mit ungleich mehr Berechtigung als die anderen aufzustellen wäre, nur mit der zeitgemäßen Variante: »Richte dich nach dem offiziellen Wörterverzeichnis!« Wie schade, daß auch diese Regel versagt, da das Wörterbuch die alleingültige Schreibung für so viele Wörter nicht angibt!

Es folgt der Abschnitt: »Besondere Regeln,« in welchen Gesamtbegriff das ganze Regelwerk über Selbstlaute und Mitlaute, über Kürze und Länge der Selbstlaute, über große und kleine Anfangsbuchstaben, über die Silbentrennung, über die Satzzeichen und die Fremdwörterschreibung zusammengefaßt ist. Hier finden wir verschiedene Neuerungen. Die wichtigsten Änderungen beziehen sich auf die **th**- und **S**-Schreibung, die Silbentrennung, die Fremdwörter und die Interpunktion.

»**Th** wird in deutschen Wörtern nicht mehr geschrieben,« so lautet die Regel; dessenungeachtet besagt eine Anmerkung, daß in Eigennamen deutschen Ursprungs die **th**-Schreibung schwankt, so

in Theobald, Theodorich, Lothar, Lothringen, Mathilde, Thüringen, Günther, Walther, Bertha, Berthold, — und es trägt weiter gar nichts zur Besserung bei, wenn hiezu bemerkt ist, daß Bertha und Berthold besser ohne **h**, Walter und Günter ebensogut mit als ohne **h** und die übrigen genannten Wörter in der Regel mit **th** zu schreiben sind. Daß auch das griechische Wort »Thron« (schon mhd. trôn geschrieben) als ein wildfremdes behandelt und mit **th** geschrieben wird, nimmt umsomehr wunder, als bei uns schon in den Sechzigerjahren das **h** bei »Thron« und »Thräne« und in »Wirt« und »Wert« ausgelassen wurde, und so auch in allen Wörtern, wo »**t**« mit einem anderen Mitlaut am Anfang oder am Ende des Stammes steht. (In ähnlicher Weise wird eine bereits bestehende Vereinfachung aufgegeben, indem statt »gebüren, »Moriz« neu »gebühren, Moritz« zu schreiben ist.)

In Bezug auf die bisherige S-Schreibung enthält die bekannte Bauer-Hofer'sche Grammatik folgende Bemerkung: »Ein hochanzuschlagender Fortschritt und Vorteil für die konsequente richtige Lautbezeichnung ist die Durchführung der sogenannten Heyse'schen Schreibung der S-Laute. In diesem Punkte werden die deutschen Staaten wohl nachfolgen müssen.« Leider war der Verfasser ein schlechter Prophet, und es ist nur zu bedauern, daß es nicht genauer bekannt geworden ist, welche die von Seite Österreichs auf der Berliner Konferenz geltend gemachten Wünsche gewesen sind, denen laut Angabe der »Wiener Abendpost« eine volle Würdigung zuteil geworden ist, da uns doch die den Vorzug verdienende S-Schreibung genommen worden ist, im übrigen aber uns Österreichern nur weitere Änderungen, so z. B. solche in der Silbenteilung und Fremdwörterschreibung, beschert worden sind.

Es handeln die §§ 10 und 11 von der **S**-Schreibung. § 10 gibt an, daß wir zwei S-Laute haben, einen weichen und einen harten, den weichen nur im Anlaut und im Inlaut und mit **ſ** bezeichnet, den harten ohne weitere Ortsbestimmung und mit **ß**, wie mit **ss**, unter Umständen aber durch **ſ** und **s** bezeichnet. Als Beispiel für den harten S-Laut sind angegeben: **gießen, Fuß, essen, Riſpe, Haus.** Wie steht es nun mit dem wesentlichen Unterschied zwischen weichem und hartem S-Laut? Wie wird erkannt, daß »salben« ein weiches S, »Haus« aber ein hartes S hat? Das Wort »Haus« war im alten Regelbuch ausdrücklich als Beispiel eines Wortes mit einem weichen S angeführt. Wenn nicht das Gebot gegeben wird, daß S als Anlaut in jedem Falle weniger hörbar auszusprechen ist, dann klingt

das S ebenso verschieden, wie es verschieden ausgesprochen wird. Man sagt, daß in Österreich bzw. Süddeutschland das S als Anlaut und Auslaut von Silben gewöhnlich hart, in Norddeutschland aber das anlautende S in der Rede des Vortrags und des Schauspiels weich ausgesprochen werde. Was soll aber das Kind damit anfangen, wenn ihm nicht ausdrücklich befohlen wird: »Du hast das S im Anlaut gelinde und im Auslaut scharf auszusprechen!« Diese willkürliche Annahme von Prämissen, wie schon in § 1 bei der ersten Grundregel zu beobachten war, wiederholt sich leider öfters in dem neuen Regelbuche, und schon aus diesem Grunde kann die Volksschule mit solchen Regeln nichts anfangen.

Trotz der in § 10 erklärungslos gegebenen Unterscheidung von weichen und harten S-Lauten wird im nächsten Paragraph nicht nach dieser Einteilung die S-Schreibung behandelt, sondern in der Reihenfolge: Schreibung des ſ, des ß, des ſſ und des s. Beim ſ wird der Ersatz der Präsensform des Zeitwortes in der zweiten Person Einzahl durch die der dritten Person gleichlautende Form für diejenigen Fälle genehmigt, in denen der Stamm auf einen S-Laut (ſ, ß, ſſ, z, tz, x) ausgeht, und es stehen nun auch hier zwei Formen nebeneinander: »du lieſeſt« und »du lieſt«, »du reißeſt« und »du reißt«, »du iſſeſt« und »du ißt«, »du reizeſt« und »du reizt«, »du putzeſt« und »du putzt«, »du hexeſt« und »du hext«. Dagegen bleibt das Biegungs-ſ nach sch: »du naſchſt.«

Ein wahres Schulkreuz wird uns beschert durch den Gebrauch des ß; es soll geschrieben werden: 1. im Inlaut nur nach langem Selbstlaut (dem Selbstlaut aber kann der Schüler nicht ansehen, ob er lang oder kurz ist), 2. im Auslaut aller Stammsilben, die im Inlaut mit ß oder ſſ zu schreiben sind. Weiter wird angegeben: »ſſ, die Bezeichnung für den doppelten harten S-Laut, steht nur im Inlaut zwischen zwei Selbstlauten, von denen der erste kurz und betont ist.« Bisher hatte der Schüler gelernt: Wo ß steht, wird der vorausgehende Vokal lang gesprochen, wo ſſ steht, ist der vorausgehende Selbstlaut kurz. Nun aber fehlt dem Schüler bei zahlreichen Wörtern der nächstliegende Behelf zur richtigen Aussprache, und nur ein talentierter Kopf vermag auf einem Umweg, indem die durch eine Fall- oder Zahlbiegung oder durch eine Ableitung hervorgerufene Verlängerung des Stammes als Ausgangspunkt genommen wird, zur richtigen Aussprache zu gelangen. Von der Biegungs- und Ableitungsform auf die Aussprache der Stammform schließen zu müssen, ist aber mehr als sonderbar.

In ähnlicher Weise muß das Kind »mit der Kirche ums Kreuz gehen«, wenn es die Regel für s befolgt, welche unter *a*) angibt: »s steht im Auslaut aller Stammsilben, die im Inlaut mit ſ geschrieben werden, z. B. Gänſe, Gans, Reiſer, Reis.« Also von der Schreibung »Gänſe« ist rückzuschließen auf die Schreibung »Gans«! Und auch diese eigentümlich formulierte Regel hat eine Einschränkung, da »das inlautende« ſ vor einem t der Biegung bleibt, so in »lieſt, reiſt«. Unter *c*) heißt es, daß s im Auslaut solcher Wörter steht, die vor einer mit einem Selbstlaut beginnenden Nachsilbe nicht vorkommen, was die Meinung erwecken kann, daß in der Wortbildung der Nachsilbe größere Bedeutung als dem Stamm zukommt; besser wäre es, von Wörtern zu sprechen, die keine mit einem Selbstlaut beginnende Nachsilbe annehmen. — Das Bindewort »daß« wird mit ß geschrieben; aus der Schreibung ist weder die Kürze noch die Länge des Vokals zu ersehen. — Eine Inkonsequenz ist es, daß in lateinischer Schrift zu stehen kommt s für ſ und s, dann ss für ſſ; wenn wir einmal die peinliche Unterscheidung von ſ und s und die besonderen Regeln für den Gebrauch derselben zu beachten haben, warum sollen nicht auch in der lateinischen Schrift, welch letzterer die betreffenden Lettern und Schreibbuchstaben nicht unbekannt sind, die gleichen Vorschriften gelten? — Neu ist ferner, daß in der großen Schrift statt ß gesetzt wird sz, also MASZE zum Unterschied von MASSE.

Was bleibt für den Schüler von dem ganzen Regelwerk übrig? Nichts anderes, als daß er im Wörterverzeichnis nachzusehen hat, natürlich im großen, denn das kleine bringt ihm die charakteristischen verlängerten Formen entweder gar nicht (Beispiele: Amboß, fließen, Gebiß, gewiß, schießen) oder nicht in der wünschenswerten Anzahl, obwohl gerade das kleine Verzeichnis zunächst für die Schule bestimmt ist. —

Wir übergehen eine Anzahl unbestimmter Formulierungen oder für Kinder unverständlicher Begriffsbestimmungen, wie z. B. im § 21, wo unter Punkt *c*) angegeben ist, daß »Hauptwörter in stehenden Verbindungen mit Zeitwörtern, in denen das Hauptwort, meist in verblaßter Bedeutung, nicht mehr als solches empfunden wird«, klein geschrieben werden, wozu aber als Anmerkung gesetzt ist: »Bewahrt in solcher Verbindung das Hauptwort seinen ursprünglichen Wert, so wird es mit großem Anfangsbuchstaben geschrieben.«

§ 22 behandelt die Silbentrennung, die »im allgemeinen nach Sprechsilben« erfolgen soll. Für uns neu ist, daß nunmehr getrennt

wird: Knos-pe, tap-fer, krat-zen, Hak-ke (bisher waren nach dem behördlichen Regelbuche die Sprechsilben dieser Wörter: Kno-spe, ta-pfer, kra-tzen, Ha-cke), nur ſt bleibt ungetrennt. Wie wenig mit schulgerechten Regeln hantiert wird, zeigt der Satz: »In einfachen Fremdwörtern gehören die Lautverbindungen von **b**, **p**, **d**, **t**, **g**, **k** mit **l** oder **r** in der Regel auf die folgende Zeile,« — außer der Regel natürlich nicht.

§ 23 behandelt die Satzzeichen. Vernaleken sagt in seiner Schulgrammatik: »Durchaus haltbare, ins einzelne gehende Regeln lassen sich nicht leicht aufstellen, da nicht selten die subjektive Auffassung mitbestimmend ist.« Eine solche subjektive Auffassung macht sich im Regelbuche, auch im alten, nur allzusehr geltend, weshalb diesen sogenannten Regeln auch keine weitergehende Bedeutung beigelegt werden kann. Was soll es heißen, wenn z. B. gesagt wird, daß der Beistrich gesetzt wird »nach mehr selbständigen Empfindungswörtern«? — oder »daß zwei attributive Eigenschaftswörter in dem Falle durch einen Beistrich getrennt werden, wenn sich »und« einschalten läßt«? — oder daß als Mittel der Unterscheidung zwischen bestimmten Frage- und Ausrufungssätzen empfohlen wird, zu untersuchen, ob sich »Wörter wie doch, endlich« einschalten lassen (im bejahenden Falle sollen es Ausrufungssätze sein). Beim Kapitel »Beistrich« werden nicht weniger als elf Regeln und vier Anmerkungen gegeben, und als eine böse Neuerung findet sich darunter, daß zwischen den mit »und« verbundenen Sätzen der Satzverbindung ein Beistrich nicht mehr zu setzen ist. Während bisher im Schulunterricht ausnahmslos die Regel galt, daß in zusammengesetzten Sätzen die Einzelnsätze durch Satzzeichen voneinander zu trennen sind, womit dem lesenden Kinde schon äußerlich ein wichtiger Behelf für den Überblick des Satzganzen und seiner Teile sowie für die Betonung gesichert war, haben wir jetzt eine neue Schwierigkeit, die etwa dem Schriftsetzer, nicht aber dem Elementarlehrer gleichgültig sein kann. Unter den Beispielen zu diesem »und« in Satzverbindungen steht aber auch: »Der ummauerte Park wurde erstürmt und der Eingang zur Villa genommen.« Seit wann werden zusammengezogene Sätze als Satzverbindungen angesehen?

In Bezug auf den Doppelpunkt ist eine schon im alten Verzeichnis befindliche Eigentümlichkeit anzuführen, nämlich die durchgängig zeichenlos gebrauchte Abbreviatur »z. B.«. Es heißt doch im § 26: »Der Doppelpunkt wird gesetzt nach einem einleitenden Satze vor Aufzählungen und Erklärungen;« hierauf kommt »z. B.« ohne Doppelpunkt, und dann folgen zwei selbständige Beispielsätze. Es

sollte »z. B.« zeichenlos, d. i. ohne Doppelpunkt, nur dort zu stehen kommen, wo es sich um die Anführung einzelner Wörter oder Satzteile handelt; sobald aber ein ganzer Satz als Beispiel angeführt wird, sollte unbedingt ein Doppelpunkt stehen. Seinerzeit haben die Kernschen Anregungen ja manche eifrige Vertreter gefunden; hier ist der gerade Gegensatz zu den Bemühungen Kerns zu finden, welch letzterer bekanntlich das grammatische Gefüge des Satzes dem Schüler aufzuhellen suchte. Beanstandet muß es auch werden, wenn bei Aufzählungen die einzelnen Teile derselben die syntaktische Beziehung zu dem einleitenden Satze unberücksichtigt lassen; so enthält § 24 einen Einleitungssatz, der nur zu den drei ersten, nicht aber zu den weiteren acht Einzelnbestimmungen paßt. — Neu ist, daß der Strichpunkt auch »Gruppen unmittelbar aufeinanderfolgender beigeordneter Satzteile trennt«, z. B.: Zu den Wirbeltieren gehören das Pferd, das Rind, der Hund; der Adler, der Kolibri; die Riesenschlange, die Kreuzotter, der Frosch; der Karpfen, der Hecht, der Aal. Bisher wurde allgemein daran festgehalten, daß der Strichpunkt nur zwischen Sätzen, nicht aber wie der Beistrich zwischen einzelnen Satzgliedern gesetzt wird.' U. a. m. —

Das letzte Kapitel behandelt die Schreibung der Fremdwörter. Zunächst ist zu bemerken, daß die illustrierend gebrachte Anführung der »Lehnwörter« wirkungslos für den Schüler bleibt, denn diese Wörter haben weder etwas Fremdartiges noch für die Schreibung Schwieriges an sich, und sie sind ihm ja geläufig; höchstens könnte der Schüler darüber in Zweifel geraten, was er nunmehr noch als deutsch und was als fremd erkennen soll.

»Für die Schreibung der Fremdwörter lassen sich,« sagt das Regelbuch, »allgemein gültige Regeln nicht aufstellen.« Es bezieht sich dies offenbar auf die im neuen Wörterverzeichnisse gewählte Schreibung; da ist denn freilich in dieser Hinsicht eine überraschende Mannigfaltigkeit wahrzunehmen. Während das **th** in dem Lehnwort »Thron« seine altkonservative Stellung behält, werden die »**c**« summarisch behandelt und unbedenklich durch **z** oder **k** ersetzt: statt **cc** »darf« man überall **kk** oder **kz** schreiben. Warum für »Publikum« nur **k** zulässig ist, für »publizieren« aber **c** oder **z**, wird dem Kinde schwerlich einleuchten, ebensowenig die Erscheinung, daß in manchen allgemein gebrauchten Fremdwörtern (Chef, Journal) gar keine Änderung, in anderen wieder eine nur teilweise Deutschschreibung stattfindet, so z. B. in Akklamation (**t** vor **ion** bleibt), in Zyklus (**y** bleibt), in Korps (**ps** bleibt), in Redakteur (**eu** bleibt). Fast unverändert in ihrem Besitzstande bleiben

ph und **y**; Zephyr kann mit **y** oder **i** geschrieben werden, Symphonie auch »Sinfonie«, d. i. mit **i** und **f** und überdies mit **n**; »Physik« dagegen behält **ph** und **y**. (Weiser, Hofer u. a. haben vor vierzig Jahren »Fisik« drucken lassen.) Die Wörter »Vokal, Viktor« etc. haben ihr **v**, das wie **w** gesprochen wird, beibehalten, das arabische »Vezier« aber erscheint als »Wesir«. In »Guirlande, Guitarre« fällt künftig das **u** aus; »Kabinett, Kadett« u. a. haben nun auch schon in der Einzahl **tt**, in »Lazarett« wird das **th** sofort in **tt** verwandelt, **ti** wird nicht gleichmäßig angewendet (»Nation, Patient,« dagegen »Grazie, Ingredienzien, Reagenzien,« aber »Aktien, Refaktien«). Andere Fremdwörter haben eine völlige Metamorphose überstanden, z. B. »Biwak«, das sich auf das deutsche Beiwacht zurückführen lassen soll, dann »Lori«, welches Wort eine Art Eisenbahnlastwagen bedeutet. Einen Währungswechsel erleidet auch »Controle«, das nunmehr »Kontrolle« geschrieben wird. Unklar bleibt, ob das neue »Kognak« gleich dem alten »Cognac« ausgesprochen wird. Praktisch für die Elementarschule wäre es, in den Fremdwörtern die Betonung anzudeuten, zum mindesten aber in solchen Wörtern, in denen sich ein äußerliches Merkmal hiefür nicht finden läßt, wie z. B. in »Beton, Biwak, Brokat, Butike, Fasson, Kuvert«, — oder die in verschiedener Form und Bedeutung und mit verschiedenartiger Betonung gebraucht werden, wie z. B. Präzedens und Präzedenzfall.

Der Abschnitt über die Fremdwörterschreibung schließt mit dem Satze: »Viele Fremdwörter können durch völlig gleichwertige gute deutsche Ausdrücke ersetzt werden; entbehrliche Fremdwörter soll man überhaupt vermeiden.« Diese Bemerkung ist gewiß richtig und unanfechtbar, nur ist nicht einzusehen, zu welchem Zwecke von der Berliner Konferenz eine Schreibung festgestellt wurde, die nichts anderes als die Popularisierung der Fremdwörter, die Erleichterung der Einführung derselben in den allgemeinen Sprachgebrauch zur Folge hat. Fremdwörter sind zu allen Zeiten als Ersatz einer mangelnden deutschen Bezeichnung für irgend einen Zustand oder Gegenstand aufgenommen worden, aber nur allmählich haben sie die deutsche Form sich errungen, während jetzt mit einem Schlage einer Unzahl von Wörtern, die mehr im Zeitungsdeutsch als im Munde des Volkes gebraucht werden, die deutsche Gewandung und damit ein gewisser Anspruch auf Existenzberechtigung zuerkannt worden ist.

Überblicken wir die durch das neue Wörterverzeichnis gegebenen Änderungen bezw. Vorschriften, so müssen wir nochmals betonen, daß es Sache der Unterrichtsverwaltung ist, bestimmt und sicher anzugeben, welcher Form bei mehrfachen Schreibungen der Vorzug gebührt, d. h. welche Form als die in Zukunft bleibende von der Schule einzuüben ist. Solange eine solche Feststellung nicht erfolgt, sollte man abwarten, um zu sehen, wie sich die großen Zeitungen zurechtfinden, da ja die Erwachsenen erfahrungsgemäß ihre Schreibung nach der Schreibung der Zeitungen richten, die bezügliche Übereinstimmung zwischen Schule und Leben aber als ein Hauptzweck der Neugestaltung unserer Schreibung gegolten hat. Wir Lehrer der Volks- und Bürgerschule haben eine einheitliche Schreibung gewünscht und haben diesen Wunsch ausreichend begründet. Wir werden uns jeder Schreibung anbequemen, die wirklich einheitlich ist, d. h. für jedes Wort nur eine bestimmte orthographische Form bietet. Wir wissen sehr wohl, daß die Beschlüsse der Berliner Konferenz den Teilnehmern bestimmte Verbindlichkeiten auferlegen, so wie wir erkennen, daß mit den genannten Beschlüssen immerhin ein gemeinsamer Boden gewonnen wurde, auf dem künftige Änderungen, die hoffentlich zugleich Verbesserungen sind, allgemein durchgeführt werden können. Wir erfüllen jedoch nur eine berufliche Pflicht, wenn wir auf Mängel des neuen Wörterbuches, sowie auf die dem Elementarunterrichte erwachsenden Schwierigkeiten hinweisen und zur Behebung derselben Vorschläge erstatten. Zu diesem Behufe werden folgende Leitsätze zur Beachtung empfohlen:

1. Die neue deutsche Rechtschreibung ist, wie sich aus der kleinen und großen Ausgabe des neuen Wörterverzeichnisses ergibt, keine einheitliche, da das Wörterbuch für zahlreiche Fremdwörter, sowie für viele deutsche Wörter und Ausdrücke Doppelformen, ja in einzelnen Fällen sogar eine dreifache Schreibung vorführt.

2. Der Schulunterricht kann sich nur auf eine einzige, bestimmte Schreibung des Wortes stützen; haben schon die wenigen Doppelformen des alten Wörterverzeichnisses dem Schüler manche Verlegenheit bereitet, so muß durch die Menge der gleichberechtigten oder zugelassenen Andersschreibungen des neuen Wörterbuches die bedauerlichste Verwirrung entstehen, da es nicht zu verhindern ist, daß der Schüler die verschiedenen, als authentisch angegebenen Schreibungen in regellosem Durcheinander gebraucht, so daß er infolge dessen zu keiner gleichmäßigen Schreibung gelangen wird.

3. Zur Behebung dieser Schwierigkeiten reichen die Bestimmungen des Regelverzeichnisses nicht aus. Im Sinne des § 34 des Regelbuches ist nur rücksichtlich derjenigen Fremdwörter ein Anhaltspunkt für die neue Schreibung zu gewinnen, bei denen die eine Form sich äußerlich als deutsche, die andere dagegen als nichtdeutsche Lautbezeichnung darstellt. Bezüglich vieler anderer Wörter mit Doppelschreibung, worunter sich ebensowohl Fremdwörter als auch deutsche Wörter, Wortverbindungen und Eigennamen befinden, fehlt aber im Wörterbuche eine bestimmte Weisung darüber, welche von den als zulässig erklärten Schreibungen für die Schule, die auf Mischformen unter keinen Umständen eingehen kann, zu gelten haben. Es erweist sich daher als dringendes Schulbedürfnis, daß vor Einführung der neuen Schreibung schon bezüglich jedes einzelnen der zuletzt bezeichneten Fälle (Fremdwörter und deutsche Wörter, Ausdrücke und Eigennamen) die in Zukunft allein gültige Form im Wörterbuche zweifellos bezeichnet wird.

4. Eine Ergänzung, beziehungsweise Durchsicht des Wörterbuches erscheint ferner auch nach der Richtung notwendig,

a) daß namentlich im kleinen Wörterbuche sämtliche Wörter mit ß eine Anzahl Biegungsformen beigesetzt erhalten, damit aus der Schreibung dieser letzteren die Kürze oder Länge des dem ß vorangehenden Selbstlautes erkannt und sohin die durch die neue **S**-Schreibung herbeigeführte Erschwernis der richtigen Aussprache wenigstens einigermaßen behoben werden kann;

b) daß in Fremdwörtern der den Hauptton erhaltende Vokal als solcher kenntlich gemacht werde;

c) daß einzelne im Regelverzeichnisse vorkommende unzulängliche oder auch belanglose Bestimmungen, sowie unzutreffende Beispiele beseitigt werden.

II.

Das »Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Ministeriums für Kultus und Unterricht« brachte in Nr. 6 vom 15. März 1902 eine Verordnung vom 24. Februar 1902, Z. 36.991, ex 1901, mit welcher über die Einführung des neuen Wörterverzeichnisses — das tatsächlich erfolgte Erscheinen desselben als »Manuskriptabdruck« wurde angekündigt in Nr. 4 des Verordnungsblattes vom 15. Februar 1902 — insbesondere auch in Bezug auf »Doppelschreibungen« Weisungen an sämtliche Landesstellen und Landesschulbehörden gegeben werden. Diese Min.-Verordnung wurde zum erstenmal veröffentlicht durch die politische Zeitung »Wiener Journal« am 5. März 1902, war daher bei Er-

stattung des obigen, seinem hauptsächlichen Inhalte nach wiedergegebenen Referates noch nicht bekannt. Infolge dieses Umstandes erschien es geboten zu untersuchen, ob nicht durch die genannte Min.-Verordnung die Grundlage geändert wurde, auf welcher das erste Referat und die für die Debatte aufgestellten Leitsätze ruhen. Dieses zweite Referat vom 5. April l. J. erscheint nachfolgend skizziert.

Die wesentlichste für die Thesen des Referates in Betracht kommende Stelle der Ministerialverordnung vom 24. Februar l. J. lautet:

»Wo das Wörterverzeichnis Doppelschreibungen aufweist, wie Circular und Zirkular, Codex und Kodex, Distance und Distanz, Ceremonie und Zeremonie, Accord und Akkord, Accise und Akzise, Hazard- und Hasardspiel u. a., ist im Sinne der im § 34 des Regelbuches enthaltenen Bemerkungen vorzugehen und sind demgemäß die neuen Schreibweisen zu bevorzugen, also: Zirkular, Kodex, Distanz, Zeremonie, Akkord, Akzise, Hasardspiel u. a. Die Schreibungen nach der ersten Auflage des Regelbuches sind insgesamt bis auf weiteres zu dulden, demnach in den Schülerheften nicht als Fehler zu behandeln, sondern nur als abweichend von den neuen Schreibweisen zu markieren. Mischformen wird mit aller Strenge entgegen zu treten sein.« Hiermit ist eine Hauptforderung der Schule, daß an Stelle der im Wörterbuche erscheinenden mehrfachen Schreibung eine einzige orthographische Form gesetzt werde, anerkannt und teilweise auch erfüllt.

Die Ministerialverordnung behandelt aber eigentlich nur die Schreibung der Fremdwörter. Es heißt im § 34 des Regelbuches, daß für die Schreibung der in das Wörterverzeichnis aufgenommenen Fremdwörter mehrere Grundsätze als Richtschnur gedient haben. Der erste dieser Sätze lautet: »Insoweit die fremde Aussprache keine Änderung erfahren hat, wird in der Regel auch die fremde Schreibweise beibehalten.« Es lassen sich aber viele Fremdwörter des Wörterverzeichnisses anführen, bei denen die fremde Aussprache keine Änderung erfahren hat, die Schreibung aber doch geändert worden ist, so z. B. Duschbad, Retuscheur, Schal u. a. Auch der Ausdruck, daß die fremde Schreibweise »in der Regel« beibehalten wird, ändert nichts an der Tatsache, daß dieser erste Satz uns keinen sicheren Anhalt für die Schreibung bietet.

Der zweite Grundsatz lautet: »Der **K**-Laut wird **meist** mit **k**, der **Z**-Laut mit **z** geschrieben.« Dieser Satz hätte ein Grundsatz sein

können, wenn das Wort »meist« ausgeblieben wäre, oder wenn sofort sämtliche Ausnahmen von dieser Regel wären aufgezählt worden. Unter den zahlreichen Einzelnbestimmungen zu diesem Grundsatze sind klar und deutlich ausgedrückt folgende drei: 1. Man schreibt immer **K** in den zahlreichen Wörtern mit der Vorsilbe **Ko** (Kol-, Kom-, Kon-, Kor-) und in der Verbindung mit **t**. 2. Die Endung -zieren wird mit **z** geschrieben. 3. »**ti**« bleibt vor einem betonten Selbstlaut, sowie auch hinter **k**. — Die übrigen Einzelnbestimmungen sind aber nur von zweifelhaftem Werte, so insbesondere

a) daß man für **c** mit dem **K**-Laut ein **k** schreibt in »geläufigen« Fremdwörtern (Wer will bestimmen, ob z. B. die im Wörterbuch mit **c** erscheinenden Wörter: Canaille, Caprice, Causerie, Clique, Coeur, Collier, Contenance, Cottage, Couleur, Coupé, Couplet, Courage, Cousine, Creme, Criquet, Croquis geläufige Fremdwörter sind oder nicht? Gewiß werden manche davon unsern städtischen Kindern ganz geläufig sein);

b) daß in Wörtern griechischen Ursprungs immer **k** zu schreiben ist, — ein Hinweis, der Kindern unbedingt, aber auch gar vielen Erwachsenen nichts nützen dürfte;

c) daß **c** oft in solchen Fremdwörtern beibehalten wird, »die auch sonst undeutsche Lautbezeichnung bewahrt haben,« wozu bemerkt ist, daß hier der Gebrauch vielfach schwankend ist und daß in einigen »ganz eingebürgerten« Fremdwörtern dieser Art **K** geschrieben wird;

d) daß für **c** mit dem **Z**-Laut in allen »geläufigen« Fremdwörtern **z** geschrieben wird (Cäcilie, Cäsar, Cäsur, Celebrität, Cellist, Cerealien, Cicerone, Cisleithanien, Cölestine, Cyrillus u. a. stehen im Wörterverzeichnis nur mit **C**, dürfen daher nicht als »geläufige« Fremdwörter angesehen werden);

e) daß der **Z**-Laut mit **z** geschrieben werden muß in Wörtern, in denen ein ursprüngliches **c** mit dem **K**-Laut durch **k** zu bezeichnen ist;

f) daß **ti** vor unbetontem **e** »meist« **zi** geschrieben wird, wozu als Beispiele gegeben sind »Ingredienzien« und »Reagenzien« neben der dem Lateinischen entsprechenden Schreibung: »Ingredientien, Reagentien,« so daß also hier wieder Doppelformen vorhanden sind;

g) daß in »einigen« griechischen Wörtern das **c** wie **z** gesprochen wird, und daß auch **z** geschrieben werden »darf«. (Für Schüler braucht es eines Gebotes!)

Als zum dritten »Grundsatze« gehörig wird angeführt, daß analog der deutschen Regel, nach einem betonten kurzen Selbstlaut den darauf

folgenden einfachen Mitlaut zu verdoppeln, in Fremdwörtern auch im Auslaut »oft« die Verdopplung eintritt. Dies ist aber sicherlich kein Grundsatz, die hieher gehörigen Beispiele müssen einfach dem Gedächtnisse eingeprägt werden.

Endlich haben die »Grundsätze« noch einen Punkt 4 mit gänzlich unzureichender Bestimmung für den Gebrauch von ſ (ſ) und s (s) in Fremdwörtern. Als orientierende Bestimmung ist angegeben: »Zwischen ſ und s unterscheidet man in Fremdwörtern im allgemeinen nach denselben Regeln wie in deutschen Wörtern. In Zusammensetzungen richtet man sich nach der Abstammung; doch tritt für s im Auslaute des ersten Gliedes vor Selbstlauten in der Regel ſ ein; dasselbe kann vor p und t geschehen.« In welcher Weise diese Bestimmung bei der Abfassung des Wörterverzeichnisses berücksichtigt wurde, läßt sich aus folgenden Doppelschreibungen erkennen: Desavouieren und deſavouieren, desinfizieren und deſinfizieren, Desorganisation und Deſorganisation, disparat und diſparat, Dispens und Diſpens, Disponent und Diſponent, Disput und Diſput, Disziplin und Diſziplin, distribuieren und diſtribuieren, Transport und Tranſport, Transparent und Tranſparent, suspendieren und suſpendieren. Dann kommen Doppelschreibungen, wie: Abszeß und Abſzeß, Faszikel und Faſzikel, faszinieren und faſzinieren, Islam und Iſlam, Israelit und Iſraelit, konfiszieren und konfiſzieren, Miszellen und Miſzellen, Phosphor und Phoſphor, Rekonvaleszent und Rekonvaleſzent, Oszillation und Oſzillation, perhorreszieren und perhorreſzieren, Plebiszit und Plebiſzit, rekognoszieren und rekognoſzieren, Reminiszenz und Reminiſzenz. Daneben hat der Schüler eine Reihe von Wörtern zu merken, in denen nur s geschrieben wird, wie: Disconto, Diskurs, Prisma, »—ismus« (Absolutismus etc.), und dann wieder eine Reihe von Wörtern, die ausschließlich mit ſ geschrieben werden, z. B. Reſpekt, Tranſaktion.

Endlich sind hier noch Schreibungen anzuführen, wie: Profos und Profoß, Postillon und Postillion, dann die Mehrzahlbildungen: Ponys und Ponies, Rouleaux und Rouleaus — über welche Doppelschreibungen im Regelbuch keinerlei Bemerkung zu finden ist.

Damit haben wir die Bestimmungen des § 34 erschöpft, und wir kommen zu dem Schlusse: sie sind nicht ausreichend, wir brauchen ein Wörterverzeichnis mit der jedem Worte zukommenden festen Schreibung. In Bezug auf die Fremdwörter wird daher durch die Ministerialverordnung vom 24. Februar 1902 trotz der darin enthaltenen Weisung, daß die neuen Schreibweisen zu bevor-

zugen sind, an der Berechtigung der im ersten Referate aufgestellten Leitsätze nichts geändert.

Bezüglich der Doppelschreibungen bei deutschen Wörtern äußert sich die Ministerialverordnung gar nicht, obwohl auch hier die Bestimmungen des Regelbuches nicht ausreichen. Freilich nimmt das Regelbuch bei einigen doppelformigen Wörtern insoferne eine bestimmte Stellung ein, als eine der beiden Formen zufällig im Texte angewendet erscheint; doch läßt sich aus diesen vereinzelt stehenden Anwendungen keine Regel ableiten. Die bemerkenswertesten Fälle dürften sich in folgende Abteilungen zusammenstellen lassen:

1. Die Doppelschreibung i und ü, e und ä, e und ö. Beispiele: Alle hiehergehörigen Wörter aus dem Wörterbuche (bei »Hilfe und Hülfe« im großen Wörterbuch S. 84 II. steht ausschließlich »Hilfsbuch, -lehrer, -mittel, -quelle, -zeitwort u. a.«).

2. Harte und weiche Konsonanten (Beispiele im ersten Referate erwähnt).

3. Schreibung des th in Eigennamen.

4. Dreifache Konsonanz in Zusammensetzungen, worüber eine Anmerkung im § 13 bloß besagt, daß es zulässig ist, denselben Mitlaut nur zweimal zu setzen. Als Beispiele die hieher gehörigen Hauptwörter Bettuch und Betttuch etc., dann: wetturnen und wettturnen, hell(l)euchtend, hell(l)icht, hell(l)odernd.

5. Das genitivische s in Zusammensetzungen, wie in Bischof(s)-sitz, Empfang(s)schein, Himmel(s)saal, -schlüssel, -stürmer, -strich, Mittag(s)essen, Schiff(s)bau.

6. Die zweite Person Einzahl des Zeitwortes in der Gegenwart, wenn der Stamm auf einen S-Laut ausgeht. Eine Anmerkung zu § 11 besagt nur, daß von der Endung est der zweiten Person, sobald sie das e verliert, auch das s ausgelassen wird, u. zw. mit den Beispielen »du liest« neben »du liesest«, »du wächst« neben »du wächsest« etc.

7. Die Abwerfung von Lauten, so in darnieder und danieder, abermal(s), Arme(n)sünderglocke, die Mause(r), dann in den für uns neuen Bildungen: Bedeuten(d)heit, Unbedeuten(d)heit, bewillkomm(n)en, tu(n)lich u. a.

8. Groß- und Kleinschreibung in gleichwertig angegebenen Formen (im Regelverzeichnis ist hierüber keine Weisung zu finden).

9. Die Schreibung prädikativer und adverbialer Wörter und Ausdrücke.

10. Vereinzelt stehende Doppelformen die in der Schularbeit sich unangenehm fühlbar machen werden, wobei die seit langem bestehenden zahlreichen grammatischen Schwankungen, wie z. B. zwischen starker und schwacher Deklination (des Nachbars und des Nachbarn), bei zweifachem Geschlecht trotz gleicher Bedeutung (der Hantel und die Hantel), im Gebrauche des Umlautes bei Mehrzahlbildung und Komparation (die Boden und die Böden, nasser und nässer) u. dgl. gar nicht mitgezählt werden. Beispiele: Fußstapfe und Fußtapfe, Heerrauch und Herrauch, heisa und heißa!, Kirmeß und Kirmes, o und oh, panschen und pantschen, Preiselbeeren und Preißelbeeren, Reede und Rhede, Verlies und Verließ, Vlies und Vließ u. v. a.

Aus dieser Zusammenstellung dürfte zur Genüge hervorgehen, daß auch in Bezug auf die deutschen Wörter die Grundlage des Referates, beziehungsweise der zur Debatte gestellten Leitsätze durch die Ministerialverordnung vom 24. Februar 1902 nicht erschüttert worden ist.

Schließlich ist noch Bezug zu nehmen auf die in der angezogenen Ministerialverordnung vorkommende Stelle: »Auch darf ich von dem berufseifrigen Wirken der gesamten Lehrerschaft erwarten, daß sie für die Verbreitung der neuen Rechtschreibung auch außerhalb der Schule ihre Kraft und Erfahrung in den öffentlichen Dienst stellt, sei es durch Veranstaltung von Vorträgen, sei es durch Erteilung von Auskünften, sowie auf jede andere Art, die geeignet ist, der allgemeinen gleichartigen Rechtschreibung Geltung zu verschaffen und die Öffentlichkeit über die Vorteile der erstrebten einheitlichen Rechtschreibung aufzuklären.« Dieser Intention des Herrn Ministers entspricht voll und ganz die Absicht des Referates, und es kann nur wieder der dringende Wunsch ausgesprochen werden, die hohe Unterrichtsbehörde möge die »allgemeine gleichartige Rechtschreibung«, welcher die gesamte Lehrerschaft gewiß gerne Geltung verschaffen will, auch tatsächlich in einem neuen Wörterbuch zur Darstellung bringen.

Aus der Debatte. L.-S.-I. Dr. K. Rieger. Daß die vom H. Referenten angeführten Beispiele eine Reihe von Schwierigkeiten, namentlich für den Elementarunterricht, in sich schließen, wird jeder zugeben müssen, der einmal im orthographischen Unterricht zu tun hatte. Daß wir mit einfachen Formen eher ein Ziel erreichen, ist ebenfalls sicher. Wenn also ein Hilfsmittel für den Volksschulunterricht geschaffen werden soll, so ist es von großer Wichtigkeit, daß nicht nur aus der Mitte der Lehrerschaft die Tatsache erwähnt wird: Das Wörterverzeichnis in der gegenwärtigen Fassung ist für den Volksschulunterricht unzweckmäßig, sondern es

wird ein Schritt weiter gegangen werden müssen, daß direkt aus der Erfahrung heraus durch berufene Lehrer eine Reihe von Vorschlägen erstattet werde, wie ein für den Volksschulunterricht geschaffenes Hilfsbuch angelegt sein muß. Man darf nicht vergessen, daß das neue Wörterverzeichnis seinem Ursprung und Zwecke nach ein anderes ist, als das aus dem Jahre 1879. Dieses ist aus Volksschulkreisen entstanden und hat abgezielt, in der Volksschule eine einheitliche Orthographie herbeizuführen, welche allmählich auf andere Schulkategorien und auch auf die Ämter übergehen sollte. Doch die Presse wollte absolut davon nichts wissen; auch der Buchhandel lehnte jede Transaktion ab. Ich will dabei auf die eine Tatsache aufmerksam machen, daß wir eine Reihe wertvoller sJugendschriften nicht einreihen durften, weil die Schreibung nicht paßte. Es war ein ehr schöner Gedanke, eine Verständigung in der Orthographiefrage im Wege des Verkehrs der Einzelregierungen untereinander herbeizuführen. Nun entstanden Schwierigkeiten; einzelne Formen von Wörtern sind schon nach Gegenden ganz verschieden, und darauf ist eine Reihe von Doppelformen zurückzuführen. Weiters ist die Aussprache nicht überall gleich. Der Süddeutsche hat nächst dem Österreicher die Eigentümlichkeit, den Umlaut **ü** und das **i** sehr aneinander zu gleichen; demgemäß haben sich in der süddeutschen Aussprache die Formen, welche von Wörtern mit **i** abgeleitet sind, und Wörter, welche von Formen mit getrübtem Laut abgeleitet sind, ganz und gar aneinander geglichen, wogegen in der norddeutschen Aussprache diese Formen auseinander gehalten werden, z. B. Hilfe und Hülfe. Eine Einigkeit konnte nur möglich sein auf Grund der Doppelformen. So konnte und mußte ein Verzeichnis entstehen, welches den mannigfachen Verhältnissen und Bedürfnissen Rechnung getragen hat, um wenigstens in den Hauptgrundsätzen eine Einigung herbeizuführen. Wir wissen, daß die Heysesche **S**-Schreibung in der älteren Orthographie in ihren letzten Konsequenzen festgehalten wurde. Die Öffentlichkeit hat sich dagegen gesträubt, und die Heysesche Schreibung mußte geopfert werden. Bei einem Kompromiß ist eine Einheitlichkeit nicht möglich. Ich glaube, daß eine einheitliche Schreibung nicht einmal für alle Schulen Österreichs möglich ist, nicht einmal für alle Volks- und Bürgerschulen. Die Schreibung wird sich nach den einzelnen Kronländern scheiden, je nach der Tatsache, ob sich die eine oder andere Form der Sprache oder Schreibung eingebürgert hat. — Die Ministerialverordnung sagt: »Schließlich wird es der Landesschulbehörde überlassen, wo die besonderen Bedürfnisse des Landes und seiner Schulen es erheischen, im hierortigen Einvernehmen weitere Detailbestimmungen zu treffen.« Ich glaube, diese Bestimmung nicht mißzuverstehen, und bin daher der Ansicht, daß derartige Verzeichnisse für einzelne Kronländer und für einzelne Schulkategorien zu schaffen wären und den Schulen zur Verfügung zu stellen seien. Doch wird die Arbeit nicht möglich sein, wenn wir diese nur von der Behörde erwarten; es müssen aus der Mitte der Lehrerschaft derartige Vorschläge hinsichtlich der einzelnen Schreibungen und Regeln sich formen, und diese werden dann im Wege der Behörden der Schule übergeben. Dem H. Referenten kann nicht genug gedankt werden, daß er mit einer solchen Sorgsamkeit das Verzeichnis durchgearbeitet hat und auf die Bedürfnisse hinweist. Aber mit dem Hinweise ist nicht genug getan und erreicht. Es ist nötig, daß Vorschläge gemacht werden, etwa: so ist das Wort im Gebrauch, so ist es nach dem jetzigen Wörterverzeichnisse zulässig, und so ist es wünschenswert, daß es eingeführt wird. Ich möchte bitten, daß man in der Weise den Leitsätzen eine Ausgestaltung gibt, daß an die Lehrerschaft ein Appell gerichtet wird, hier den Behörden das Bedürfnis zu zeigen und zu gleicher Zeit anzugeben, wie die Lösung dieses Bedürfnisses erreicht wird.

S. Kraus. Die Lehrerschaft wird in der vorliegenden Sache ihre Pflicht voll und ganz erfüllen, wenn sie auch in der Enquete nicht zu Worte kommen konnte. Die Verbreitung des Wörterverzeichnisses wird übrigens erschwert durch den unverhältnismäßig hohen Preis desselben. Man soll das Verzeichnis entweder unentgeltlich oder zu einem sehr niedrigen Preise abgeben und dadurch eine schöne Sache wirklich fördern. Nicht zu vergessen ist, daß einige Fremdwörtererklärungen nicht genau, zum mindesten aber sehr eigentümlich sind, zum Beispiel bei den Wörtern »konservativ« und »Propaganda«.

M. Binstorfer. Der Herr Referent hat schon darauf hingewiesen, daß zwei- oder gar dreifache Schreibformen die Schule bei der Lösung der ihr beim Rechtschreibunterrichte zufallenden Aufgabe umsomehr behindern, je häufiger solche Schreibungen vorkommen. Ich erkläre mich mit den Leitsätzen vollkommen einverstanden und bin auch der Ansicht, daß die in § 34 des neuen Wörterverzeichnisses enthaltene Belehrung zur Beseitigung der diesbezüglichen Schwierigkeiten nur für eine beschränkte Zahl von Fremdwörtern hinreicht, nämlich für solche, bei denen es sich um einen Gegensatz zwischen deutscher und nichtdeutscher Lautbezeichnung handelt. Woher aber soll der Lehrer wissen, welche Schreibung er dem Kinde empfehlen soll, wenn es sich nicht um den Gegensatz von deutscher und nichtdeutscher Schreibung handelt? Z. B. Diſpens und Dispens, das hat mit deutscher oder nichtdeutscher Lautbezeichnung gar nichts zu tun. Die Dringlichkeit des Schulbedürfnisses steht außer Zweifel; leider dürfte es nicht möglich sein, dieses dringende Bedürfnis maßgebenderseits rechtzeitig zu befriedigen. In dem neuen Wörterbuch sind Doppelschreibungen angeführt, wobei die eine Form in der Klammer steht; das soll wohl nichts anderes bedeuten, als daß die in der Klammer stehende Form eine Form für die Übergangszeit ist und daher für die Schule nicht in Betracht kommt. Die Berliner Konferenz ist darüber schlüssig geworden, daß bei Fremdwörtern mit zweifacher Schreibung die deutsche Form in der Schule zu pflegen und zu üben sei; daß aber die Berliner Konferenz bezüglich aller im Wörterbuch angeführten Doppelschreibungen darüber ins reine gekommen sei, welche Form den Vorzug verdiene, ist wohl zu bezweifeln, weil in verschiedenen Fällen von Doppelschreibungen die zwei Wörter einfach gleichwertig nebeneinander gestellt sind (Beispiel: zu Grunde gehen, zu grunde gehen und zugrundegehen). Warum hat die Berliner Konferenz solche Fälle nicht gleich selbst entschieden? Ich ziehe den Schluß, daß diese und verschiedene andere Fragen nicht bloß für uns, sondern leider auch für die Berliner Konferenz zweifelhafte Fälle geblieben sind. Da drängt sich nun die wichtige Frage auf: Kann und wird die österreichische Regierung jetzt eine einseitige und selbständige Entscheidung fällen, kann und wird sie über die Beschlüsse der Berliner Konferenz hinausgehen und eine dieser Formen für ihren Machtbereich als ausschließlich zu übende hinstellen? Ist die Berliner Konferenz tatsächlich in jedem einzelnen Falle der Doppelformen zu einem Ergebnisse gekommen, dann wird eine Umgestaltung im Sinne der Leitsätze ohneweiters möglich sein. Jedenfalls ist es wünschenswert und zweckmäßig, daß der Ausschuß der Wien. päd. Ges. die Frage in Erwägung ziehe, ob man nicht auf irgend eine Weise, etwa durch Vorstelligwerden einer Abordnung des Vereinsausschusses an maßgebender Stelle, eine möglichstrasche Befriedigung des Schulbedürfnisses in der bezeichneten Richtung herbeiführen könnte und sollte.

Referent M. Zens. Es ist ausgeschlossen, daß durch ein Votum dieser oder einer ähnlichen Versammlung entschieden werden könne, welche Form bei mehrfachen Schrei-

bungen festzuhalten sei; ich glanbe auch nicht, daß einzelne Kronländer für ihr Gebiet eine besondere Entscheidung treffen können, denn es wäre direkt gegen die der Berliner Konferenz zugeschriebene Absicht getan. In Bezug auf die Anregung, daß aus der Mitte der Lehrerschaft Vorschläge zu erstatten seien, ist darauf hinzuweisen, daß in den betreffenden Kreisen die Stimme der Lehrerschaft nur selten gerne gehört wird. Es ist vor kurzem getadelt worden, daß an dem alten Wörterverzeichnisse auch Volks- und Bürgerschullehrer mitgearbeitet haben, und doch war in dem alten Wörterbuch, von einigen wenigen Doppelformen abgesehen, eine einheitliche Vorschrift gegeben. Nachdem die Hauptfragen entschieden sind, so z. B. die S-Schreibung (durch die Berliner Konferenz) und die Schreibnng vieler Fremdwörter (durch die Ministerialverordnung), sollen auch die übrigen zweifelhaften Fälle im Sinne einer einheitlichen Gestaltung der betreffenden Formen dnrch die diesbezüglich maßgebenden Faktoren erledigt werden. Die Wien. päd. Ges. aber möge sich darauf beschränken, der dringenden Forderung nach einer wirklich einheitlichen Schreibung Ausdruck zu geben, indem sie den Leitsätzen ihrem ganzen Umfange nach zustimmt.

(Die vorgelegten Thesen werden hierauf einstimmig angenommen.)

III.

Vorbemerkung. Die Wiener Pädagogische Gesellschaft, neuerlich zur Erstattung von Vorschlägen aufgefordert, ermächtigte ein aus den Mitgliedern Binstorfer, Bruhns, Simon, A. Zens und M. Zens gebildetes Komitee, die gestellte Aufgabe namens des Vereines durchzuführen, nnd nachdem der Vereinsausschuß die vereinbarten Vorschläge am 24. Mai l. J. genehmigt hatte, wurden dieselben am 28. Mai d. J. dem Herrn Landesschulinspektor Dr. K. Rieger überreicht.

Äußerung über die zum Schulgebrauche auszuwählenden Schreibungsformen derjenigen Wörter und Ausdrücke, die im neuen Wörterverzeichnisse in zwei oder drei gleichberechtigten, beziehungsweise als zulässig erklärten Formen erscheinen.

Erstattet über Aufforderung seitens des Herrn k. k. Landesschulinspektors Dr. Karl Rieger von der Wiener Pädagogischen Gesellschaft auf Grund der von der 299. Plenarversammlung dieses Vereines angenommenen Thesen.

Die Aufgabe, Vorschläge darüber zu machen, welche Form in Fällen von zwei- oder dreifacher Schreibung als Schulform erklärt werden solle, ist durch den Erlaß des hohen k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht vom 24. Februar l. J., Z. 36.991, dem Umfange nach scharf begrenzt, beziehungsweise erheblich eingeschränkt; um so schwieriger stellt sich dagegen die Aufgabe dar, sobald das inhaltliche Moment derselben in Betracht gezogen wird. Es fehlt eben jeglicher Anhaltspunkt dafür, mit Sicherheit zu erkennen, aus welchen Gründen

die Berliner Konferenz zur Regelung der deutschen Rechtschreibung in einzelnen einander mehr oder weniger ähnlichen Fällen einmal eine ganz bestimmte Schreibung festgesetzt, ein andermal aber eine zwei- oder auch dreifache Schreibung eines und desselben Wortes oder Ausdruckes zugelassen hat. So ist z. B. in keiner Weise klargestellt, warum von den im bisherigen Wörterverzeichnisse stehenden Schreibungen »zurathe halten« und »zuschanden werden« im neuen Wörterbuche die eine Schreibung durch die Form »zu Rate halten« ersetzt ist, die andere aber als mit den zwei neuen Formen »zu Schanden werden« und »zu schanden werden« gleichwertig oder wenigstens gleichberechtigt vorgeführt erscheint, oder warum in den Wörtern »gültig (giltig), Hilfe und Hülfe« die in Österreich bisher gebräuchliche Form das einemal nur mehr als »zulässige« Nebenform, das anderemal aber als vollkommen gleichwertig zu der neu hinzugekommenen Form gestellt ist; auch wird im letzteren Beispiele nur der Wissende die einander gegenüberstehenden Schreibweisen nach ihrer Herkunft erklären können, während das Schulkind durch diese Verschiedenheit notwendigerweise beirrt werden muß, da es doch neben den Wortformen »gültig« und »Hülfe« noch die Präsensform der zugehörigen Zeitwörter (giltst, gilt, hilfst, hilft) zu gebrauchen hat.

Mit dieser Ausführung ist aber schon ein sehr wichtiger Teil jener Aufgabe berührt, um deren Lösung es sich handelt. Wenn nämlich die Auffassung richtig ist, daß die in Klammern stehenden Schreibungsformen in der Schule nicht zu üben sind, wie dies bei dem vorgenannten Beispiele »gültig (giltig)« angenommen wurde, so ist damit für alle diejenigen Wörter mit Doppelformen, welche die eine Form in Parenthese stehen haben, die gesuchte Schulform schon bezeichnet. Daß jedoch die eben gekennzeichnete, bedingt angenommene Auffassung nicht von jedermann geteilt wird, möge hier zunächst im allgemeinen ausgesprochen sein und soll später im besonderen dargelegt werden. Ist aber diese Behauptung richtig, so folgt daraus, daß die dem kleinen Wörterverzeichnisse vorgedruckte Bemerkung: »Die in runden Klammern stehenden Schreibungen sind zulässig,« einer authentischen Erklärung bedarf, und zwar umsomehr, als das große Wörterverzeichnis diese Bemerkung nicht enthält und auch sonst keinerlei Andeutung über den Gebrauch der in Klammern stehenden Formen gegeben ist.

Ein Hinweis auf die nunmehr in Gebrauch zu nehmenden Schreibungen kann bezüglich einer Anzahl von Doppelformen darin erblickt

werden, daß im Texte des Regelbuches nur eine dieser Formen angewendet erscheint. Soll aber dieser Hinweis tatsächlich gelten, dann bleibt es wieder unerklärlich, warum im Wörterverzeichnisse zwei Formen der betreffenden Ausdrücke scheinbar zur freien Wahl gestellt sind. Als Beispiel hiefür wäre »im stande sein« und »imstande sein« anzuführen. Die im § 21 auf Seite 16 angewendete Schreibung »im stande sein« entscheidet nämlich die Frage bezüglich der Zusammenschreibung, und zwar im negativen Sinne. Dagegen kommt in demselben § 21 auf Seite 15 die Zusammenschreibung »nötigenfalls« vor, welches Wort in der kleinen Ausgabe des Wörterverzeichnisses nur in dieser Form allein erscheint, während in der großen Ausgabe »nötigen Fall(e)s« und »nötigenfalls« angeführt ist.

In Bezug auf die Schreibung von Fremdwörtern wäre wohl vor allem, sofern dies nicht schon geschehen ist, ein Votum aus Mittelschulkreisen einzuholen. Die Ministerialverordnung vom 24. Februar d. J. hat nämlich für viele doppelformige Fremdwörter die Schreibung entschieden, aber nicht für alle, wobei übrigens zu bemerken ist, daß die Vorschrift: »die neuen Schreibweisen zu bevorzugen,« für alle diejenigen, denen die »nicht neuen« Schreibweisen unbekannt sind — es gab im praktischen Leben keine völlig übereinstimmende Schreibweise, und das alte Wörterverzeichnis war in seinem Umfange sehr beschränkt — nicht ausreichend erscheint. Namentlich ist für den Gebrauch von s und ſ in Fremdwörtern ein fester Anhaltspunkt zu geben, wobei nicht unbeachtet bleiben kann, daß in der Lateinschrift (Druck- und Handschrift) s und ſ überhaupt nicht voneinander unterschieden, sondern gleichmäßig durch s bezeichnet werden.

Sowie für eine Reihe von doppelformigen Fremdwörtern die Schulschreibung behördlicherseits bereits entschieden worden ist, nämich für diejenigen Wörter, bei denen es sich um die Wahl zwischen mehr oder weniger deutscher oder nichtdeutscher Lautbezeichnung handelt, so wird für alle anderen Fälle von zwei- oder dreifacher Schreibung eine solche Entscheidung erst zu treffen sein.

Wie dringend notwendig diese Entscheidung erscheint, beweist unter anderem die Tatsache, daß selbst Männer, welche an der letzten, österreichischerseits veranstalteten Enquete zur Regelung der deutschen Rechtschreibung teilgenommen haben, in ihren Anschauungen darüber, welche der Formen einzelner Wörter mit Doppelschreibung nach den Intentionen der Berliner Konferenz den Vorzug verdiene, nicht übereinstimmen. So schreibt Dr. F. Willomitzer in seiner »Deutschen

Grammatik für österr. Mittelschulen, 1902« die nachstehend angeführten Wörter mit s: »disparat, Dispens, disponieren, Disput, Disziplin (S. 237), suspendieren, transparent, Transport« (S. 249), während Dr. Richard v. Muth in seiner im k. k. Schulbücherverlage erschienenen Broschüre »Die Unterschiede zwischen bisheriger und neuer deutscher Rechtschreibung« auf S. 6 vorschreibt: »difparat, Difpens, difponieren, Difput, Difziplin, sufpendieren, tranfparent, Tranfport.« Wenn übrigens der letztgenannte Verfasser in der erwähnten Broschüre auf S. 4 sagt: »Schreibe nicht mehr Theoderich, sondern Teoderich,« während es im neuen Regelbuche auf S. 6 heißt: »Man schreibt in der Regel Theobald, Theoderich« und auf S. 174 des großen Wörterverzeichnisses »Teoderich« in runder Klammer steht, so ist damit die Richtigkeit der bereits ausgesprochenen Behauptung bewiesen, daß die Auffassung, es seien die im neuen Wörterbuche in runden Klammern stehenden Schreibungsformen in der Schule nicht zu pflegen, nicht von jedermann geteilt wird. Der hiemit gekennzeichnete Gegensatz erhält aber Bedeutung dadurch, daß die angezogene v. Muth'sche Broschüre im k. k. Schulbücherverlage erschienen ist und der Verfasser in dieser wie auch in einer anderen, gleichfalls vom k. k. Schulbücherverlag herausgegebenen Broschüre (»Vergleichende Übersicht der Unterschiede zwischen der bisherigen österreichischen und der neuen allgemeinen deutschen Rechtschreibung«) in einem Tone spricht, wie ihn sonst nur Autoritäten anzuschlagen pflegen.

Mit derselben Entschiedenheit, mit der die Wiener Pädagogische Gesellschaft es als notwendig erklärt, daß in dem Wörterverzeichnisse für die Schulen jedes Wort nur in einer einzigen Schreibung erscheine, nimmt sie auch Stellung gegen die Bestimmung des Regelbuches (§ 24, Punkt 9), daß der Beistrich zwischen den mit »und« verbundenen Sätzen einer Satzverbindung entfallen soll. Für den Schüler der allgemeinen Volks- und der Bürgerschule, sowie für den Mann aus dem Volke ist dieser Beistrich von wesentlicher Bedeutung, da er das rasche Überblicken des Satzganzen bedeutend erleichtert und zugleich beim Lesen rechtzeitig einen Anhaltspunkt zur richtigen Betonung gibt. Darf man einerseits das Satzganze durch allzuviele Interpunktionen nicht auseinanderreißen, so soll man andererseits, einer alten Regel eingedenk, schon der Deutlichkeit wegen ein Zeichen setzen, wo es notwendig ist. Eine möglichst frühzeitige Entscheidung in dieser Frage, die sich als keine von der Berliner Konferenz behandelte darstellt, da die betreffende Vorschrift im preußischen Regel- und Wörterbuch gar

nicht enthalten ist, erscheint in Hinblick auf den eben im Zuge befindlichen Neudruck vieler Schulbücher dringend geboten.

Endlich wäre noch dem Bedenken Ausdruck zu geben, ob nicht angesichts des Umstandes, daß der k. k. Schulbücherverlag sich sofort der anbefohlenen neuen Schreibung bedienen muß, sowie daß die erwähnten, von Dr. v. Muth verfaßten Broschüren im k. k. Schulbücherverlag erschienen sind, die hier erfolgenden Vorschläge insoferne verspätet kommen, als vom Schuljahre 1902/03 angefangen alle neuen Schulbücher, also auch die aus dem k. k. Schulbücherverlag stammenden, nur in neuer Orthographie erscheinen dürfen, mithin maßgebenderseits die Auswahl unter den doppelformigen Schreibungen, wenn auch vorläufig nur indirekt, so doch überhaupt bereits getroffen sein dürfte. Dieses Bedenken ist aber durchaus nicht in dem Sinne aufzufassen, als ob es der Wiener Pädagogischen Gesellschaft darum zu tun wäre, irgend eine bestimmte orthographische Form unter allen Umständen festzuhalten und durchzubringen; der genannte Verein strebt lediglich an, daß maßgebenderseits für die Herausgabe eines den Schulzwecken und in weiterer Folge den Zwecken des praktischen Lebens dienenden Wörterbuches gesorgt werde, das möglichst vollständig sein und jedes Wort nur in einer einzigen Schreibung enthalten soll. Selbstverständlich muß die Wiener Pädagogische Gesellschaft wünschen, daß auch die übrigen in ihren Thesen — Punkt 4 *a*), *b*), *c*) — als notwendig bezeichneten Ergänzungen bei der Abfassung des in Rede stehenden Wörterbuches nicht unbeachtet bleiben mögen.

Im Sinne einer praktischen Betätigung des eben gekennzeichneten Bestrebens beehrt sich die Wiener Pädagogische Gesellschaft, für eine Anzahl von Doppelschreibungen die nachfolgenden Vorschläge zu erstatten.

I. In Konsequenz der auf S. 29 der kleinen Ausgabe des Wörterverzeichnisses gegebenen Weisung: »Die in runden Klammern stehenden Schreibungen sind zulässig,« soll bei Doppelschreibungen, deren eine Form eingeklammert ist, die nicht eingeklammerte Form gelten. Falls jedoch der genannten Weisung diese Deutung nicht zukäme, wäre für das Wort »gültig (giltig)« die bei uns bisher gebrauchte Form »giltig« beizubehalten.

II. Betreffend die Wahl zwischen Groß- und Kleinschreibung. Großschreibung werde angewendet in den durch die folgenden

Beispiele gekennzeichneten Fällen von Doppelschreibung: »zu Grunde gehen, besten Falls, Tags vorher, aus dem Vollen schöpfen.« Kleinschreibung werde angewendet für die Bezeichnung von Tageszeiten: »morgens, mittags u. s. w.« — Die Anmerkung zu Abschnitt IV.: »In zweifelhaften Fällen schreibe man mit kleinen Anfangsbuchstaben« ist für den Schulunterricht unpraktisch.

III. Verbale und adverbale Ausdrücke mit Doppelschreibungen, bei denen ebensowohl das Zusammenschreiben wie das Abtrennen der einzelnen Bestandteile gestattet ist, sollen nicht zusammengeschrieben werden, z. B. »zu statten kommen«, »zu nichte machen«, »mit nichten«.

IV. In Doppelschreibungen, in denen Umstandswörter durch »allzu« bestimmt sind, soll die Zusammenschreibung gelten, z. B. »allzubald«.

V. Die Eigennamen deutschen Ursprungs, welche mit und ohne **h** nach **t** angegeben sind, sollen gleich den übrigen Eigennamen, in denen das **h** nach **t** verschwunden ist, behandelt werden. (Es könnten dann entfallen die in § 6 Anm. 2 enthaltenen unzulänglichen Bezeichnungen: »schwankt die Schreibung,« »ebenso richtig wie,« »in der Regel,« »schreibt man besser.«)

VI. In Zusammensetzungen, in denen derselbe Mitlaut dreimal hintereinander zu schreiben wäre, habe einer dieser Mitlaute auszufallen, bei Silbentrennung aber wieder einzutreten. (Ausnahmen, wie in § 12 *c*) angegeben: den-noch, Drit-teil, Mit-tag.)

VII. In denjenigen Wörtern mit Doppelschreibung, bei denen es sich um die Wahl handelt *a*) zwischen **e** und **ä**, **e** und **ö**, **i** und **ü**, *b*) zwischen hartem und weichem Mitlaute, *c*) zwischen **f** und **ß** oder **s** und **ß** — bleibe die Schreibung nach dem bisherigen Wörterverzeichnis, insoferne in diesem das betreffende Wort nur in einer Form erscheint. Beispiele: stetig, nergeln, Gehilfe, Sündflut, pausen, Birsch, Gamasche (Ausnahme: das fast allgemein übliche »Pranke«), Preifelbeere, Vlies. — Bei allen deutschen Wörtern, welche nicht nur im neuen, sondern auch im alten Wörterverzeichnisse sowohl mit **p** als auch mit **b** vorgeführt erscheinen, erhalte die Form mit **p** den Vorzug, z. B. Plache.

VIII. In Zusammensetzungen, in denen das Verschmelzungs-**s** gesetzt oder weggelassen werden darf (Beispiel: Himmelssaal und Himmelsaal, Himmelsschlüssel und Himmelschlüssel), dann in Wörtern mit Doppelschreibungen, worin die Schreibung eines Schluß-**s** freigestellt wird (Beispiele: diesseits und diesseit, nirgends und nirgend)

bleibe das s, insoferne dasselbe bei uns bisher üblich gewesen ist, beziehungsweise im alten Wörterverzeichnisse ausschließlich angewendet erscheint. (Das neue Wörterverzeichnis bringt einerseits »Geschichtschreiber« als alleinige Form, andererseits »Himmelssaal« und »Himmelsaal«; aus diesen Beispielen läßt sich daher nicht glattweg die Regel ableiten, daß überall dort, wo in Zusammensetzungen das Grundwort mit ſ oder ſch anlautet, das Verschmelzungs-s zu entfallen habe.)

IX. In Fremdwörtern mit Doppelschreibung ist laut Ministerialverordnung die neue Schreibweise anzuwenden. Durch diese Vorschrift ist für die allermeisten Fremdwörter, die bisher mit c, cc, z geschrieben wurden, die neue Form bestimmt angegeben (Beispiele: Zirkular, Kodex, Zeremonie, Akkord, Akzise, Hasardspiel).

Bezüglich der S-Schreibung in Fremdwörtern wäre zu befürworten: Bei allen Fremdwörtern mit Doppelschreibungen, deren S-Laut das neue Wörterverzeichnis das einemal durch s, das anderemal durch ſ bezeichnet, soll die Bezeichnung des S-Lautes durch s erfolgen. Beispiel: Dispens.

Wenn die Regel über die Silbentrennung der zusammengesetzten Fremdwörter klaglos durchgeführt werden soll, so muß das Wörterverzeichnis die nötigen Hilfen bieten, wie z. B. in § 22 des Regelbuches für die Wörter »Atmo-ſphäre, Mikro-ſkop, Inter-esse«. Der Notbehelf, bei Unkenntnis der Bestandteile von Fremdwörtern sich nach den Regeln 1 *a*) und *b*) der gewöhnlichen Silbentrennung zu richten, ist nicht zu empfehlen.

Von Fremdwörtern mit Doppelschreibungen, wobei nur zwischen neuen Wortformen zu wählen ist, wäre zu bevorzugen »Kapitäl« vor »Kapitell«; bei »Kompagnie« und »Kompanie« soll die militärischerseits gewählte Form allgemein zur Anwendung gelangen.

X. Schließlich sei es gestattet, neben den in Punkt 4 der eingangs erwähnten Thesen der Wiener Pädagogischen Gesellschaft befürworteten Ergänzungen — *a*) Biegungsformen zu den Wörtern mit ß, *b*) Bezeichnung des Haupttones in Fremdwörtern, *c*) genauere Fassung einzelner Regeln — noch Folgendes hervorzuheben.

1. Bei den Wörtern: »folgendes, obiges, nachstehendes, vorstehendes« sollte durch Zusätze kenntlich gemacht werden, ob diese Wörter auch dann, wenn sie nicht attributiv stehen, mit kleinem Anfangsbuchstaben zu schreiben sind. Beispiel: »Aus obigem erhellt etc.« oder »Aus Obigem erhellt etc.«

2. Die in § 20 Punkt 3 des neuen Regelbuches (im neuen preußi-

schen Regelbuche § 21 Punkt 3) aufgestellte Bestimmung: »Außerhalb des Briefstils schreibt man jedoch du und ihr nebst den dazugehörigen Formen und besitzanzeigenden Fürwörtern in der Regel klein« — sollte durch bestimmte Anführung dessen, was als Ausnahme zu gelten hat, ergänzt werden.

3. Notwendig erscheint auch, daß klargestellt werde, ob die im § 22 Punkt 1 *b*) des neuen Regelverzeichnisses (§ 23 Punkt 1 *b*) des preußischen Regelbuches) gegebene Vorschrift: »Nur ſt bleibt immer ungetrennt« — ohne jede Einschränkung gilt oder nicht. Zu diesem Behufe würde es genügen, wenn zu dem Silbentrennungsbeispiel »koſten« auf S. 18, in welchem Beispiele es unentschieden bleibt, ob das darin vorkommende ſt ein stammhaftes ist oder nicht, noch ein anderes Beispiel hinzukäme, bei welchem der stammhafte Charakter des ſt, beziehungsweise t vollkommen außer Zweifel ist. Beispiel: »reiſ-te« oder »rei-ſte« (letztere Form auf Seite 84 der neuesten Auflage von Willomitzers Grammatik). Ebenso sollte eine Erklärung darüber erfolgen, wie sich die in einer Broschüre aus dem k. k. Schulbücherverlag (v. Muth, Die Unterschiede etc., S. 6) als neue Schreibung bezeichneten Formen »sonntags und Sonntags« damit vereinbaren lassen, daß im neuen Wörterverzeichnis nur die Schreibung »(des) Sonntags« vorkommt.

4. Die bereits erwähnte Vorschrift, daß der Beistrich in den mit »und« verbundenen Sätzen einer Satzverbindung zu entfallen habe, welche Vorschrift im preußischen Regelbuche nicht enthalten ist, sollte aufgehoben werden.

VI.

Die Umgestaltung des Zeichenunterrichtes.

Vorgetragen am 2. November 1901 von JOSEF BLACHFELNER.

Es gereicht mir zur besonderen Ehre, in der Wr. pädag. Gesellschaft über die Umgestaltung des Zeichenunterrichtes zu sprechen. Die Reformbewegung für diese Unterrichtsdisziplin ist schon lange Zeit in Schwebe, hat schon eine stattliche Literatur. In einer großen Menge von Schriften, Programmaufsätzen ist das Für und Wider niedergelegt; in verschiedenen Vereinen wurden wiederholt Referate erstattet und Vorschläge gemacht. Die hohe Unterrichtsverwaltung hat die Angelegenheit in einer eigenen Enquete beraten, eine Reihe von Berichten über Studienreisen in das Ausland liegen ihr vor, ebenso eingehende und vielseitige Berichte über die große Heerschau auf dem Weltmarkte Paris 1900, sowie die Beratungen des internationalen Zeichenlehrerkongresses in Paris gelegentlich der Weltausstellung. Außerdem erscheinen eine Reihe hochbeachtenswerter neuer Fingerzeige über den Betrieb dieses Unterrichtes, völlig neue Lehrgänge und Lehrproben über noch nicht betretenes, neues Stoffgebiet. Tagesblätter, Wochenschriften und Fachblätter über alle möglichen kulturellen Bestrebungen bringen Forderungen, die dem bisherigen Unterrichtsprinzipe der fast ausschließlichen Verstandesbildung eine dem Kulturfortschritte anpassende Kunsterziehung angereiht wissen wollen.

Heute ist die völlige Gleichberechtigung der bildenden Kunst mit der Wissenschaft in der Erziehung und Bildung der Jugend anerkannt. Eine Reihe, ja die größere Zahl moderner Schulinstitutionen fordert intensivere Ausbildung des Anschauungs- und Vorstellungsvermögens, ein richtiges, mit Verständnis geleitetes Sehen. Ebenso wird durch die künstlerischen Wandlungen unserer neuesten Zeit eine zweite Forderung laut: die Erziehung des künstlerischen Sehens, Empfindens und Beurteilens. Wir stehen inmitten eines neuen Kunststrebens, das uns in allem Neugeschaffenen entgegentritt. Eine mächtige Veränderung voll-

zieht sich in unseren eingelernten Kunstanschauungen und Kunstbegriffen. Die Forderung zur Erziehung zum Kunstverständnisse und Kunstgenusse tritt kräftig und mächtig auf den Unterrichtsplan. Und dieser hochwichtigen Kulturerscheinung kann und darf sich die Schule, wenn sie ihre kulturgemäße Mission erfüllen will, nicht verschließen, wenn sie nicht den Vorwurf des »Zu spät« oder eines nur einseitig erzogenen Geschlechtes auf sich laden will.

Die Schule soll das natürliche, naive Gefühl für das Schöne im Vergleichswege wecken, auf ästhetisch gebildetes Empfinden hinwirken; der Schönheitssinn soll geklärt und gekräftigt werden. Das Schönheitsempfinden soll an allen Dingen gerufen werden und eine allmähliche Steigerung und Weiterentwicklung bis zum selbständigen Urteile erfahren, und dadurch soll der Keim für Kunstempfinden und Kunstinteresse in die empfängliche Seele der Jugend gelegt werden.

An dem Sehenlernen, dieser wichtigsten Aufgabe der modernen Schule, nimmt unstreitig unter allen Disziplinen der »Zeichen- und Kunstunterricht« den hervorragendsten Anteil. Ich spreche hier ausdrücklichst »Kunstunterricht« und stelle mir durchaus keine neue Disziplin vor, sondern will damit nur andeuten, daß in Hinkunft der »stumme« Vor- und Nachzeichenunterricht und der tote Kopierunterricht verschwinde und an dessen Stelle ein reger, geistiger Austausch über Form, Farbe und Schönheit der zu behandelnden Zeichenaufgaben trete. Der Unterricht soll den Blick auf die ganze Umgebungswelt des Kindes lenken und die Spuren des Schönen in Natur und Kunst entdecken und finden helfen.

Will dieser Unterricht ein mächtiges Fühlen, Empfinden und Verständnis nebst selbsttätigem Können erzeugen, so muß mit der usuellen Vermittlung dieser Disziplin unbedingt gebrochen werden. Die Rufe: »Umkehr zur Natur! Hinaus mit dem unverständlichen historischen Ornamentenzwang! Lehret die Umgebungswelt mit ihren Reizen und Schönheiten sehen und darstellen! Erschließet den unversiegbaren Born der ewig schönen Natur! Führet die Jugend zum Kunstempfinden und Kunstgenießen ihrer Zeit! Erzeuget einen gesunden Dilettantismus!« werden das zukünftige Programm des Zeichen- und Kunstunterrichtes sein.

Damit sind die Ziele angedeutet, die der zukünftige Zeichenunterricht zu erstreben hat. Es bereitet sich ein Wandel vor, der allgemeine Beachtung verdient, insbesonders für den modernen Erzieher. Hat der Zeichenunterrichtsbetrieb seit seiner definitiven Einführung in

die Volksschule durch das ihm zugewiesene Ziel und Stoffgebiet bis heute in starren Vorschriften gesteckt, die keinen anderen Weg suchen und finden ließen, so ist bei dem rastlosen Fluge der Zeit und bei den mächtigen Veränderungen der Kulturaufgaben höchste Zeit, entschiedene notwendige Änderungen für diesen Unterricht eintreten zu lassen. Solche Änderungen haben die Mittelschulen und alle gewerblichen Fachschulen schon erhalten. Nur wir Elementarlehrer, die den ersten Zeichenunterricht zu erteilen haben, harren noch der nötigen erlösenden Weisungen. Wir wollen aber nicht zurückbleiben, sondern auch jedem »Vorwärts!« uns anschließen. Wir wollen dem bisherig allein betriebenen »historisch-ornamentalen Zeichnen auf geometrischer Grundlage« Valet sagen und aus dem reichen Formenschatz der Natur schöpfen, um dem kindlichen Geiste und Schaffensdrange entsprechende Nahrung für sein Sinnen und Trachten, sein Fühlen und Können zu geben und das Schöne im Geiste unserer Zeit zu erschließen. Damit gehen wir auf das kulturelle Bedürfnis unserer Zeit ein, denn wir stehen inmitten einer lebenskräftigen Stilbewegung, und unsere zukünftige Generation soll für die moderne Lebensaufgabe erzogen und vorgebildet werden. Wir wollen nicht mehr die fremde, unverständliche, ornamentale Formenwelt vergangener Völker abschreiben, sondern die Jugend für unser vollständig verändertes Kulturwesen neuester Zeit vorbereiten und in ihr für dasselbe Verständnis und Liebe erwecken. Wir wollen den Schmuck und die Dekoration der Moderne in den Betrachtungskreis ziehen, die unsere Umgebungswelt ausmachen wird. Die gesprengten Fesseln alter Schönheitsdogmen und Schönheitsgesetze lassen in uns ein Kunstempfinden erstehen, welches dem Zeitgeiste und nicht altägyptischer, -griechischer, -römischer Kultur entspringt. Unserer Jugend soll ein klares Sehen und Erkennen ihrer Zeit erschlossen werden; als Produkt der Zeit muß sie für die Kulturarbeit und für den Kulturgenuß unserer Zeit befähigt werden, muß mit den Forderungen und Bedürfnissen der Zeit vertraut gemacht werden. Das Ziel des Zeichen- und Kunstunterrichtes wird Entwicklung des Formensinnes, der Handfertigkeit und des Schönheitssinnes sein, und seine Betätigung wird das Darstellen (Zeichnen, Malen und Modellieren) der Umgebungswelt und Natur umfassen. —

Ich erlaubte mir hier in den zur Ansicht gestellten Schülerzeichnungen *) das Ziel der III. Bürgerschulklasse vorzulegen, das nicht

*) Der Vortragende hatte die Wände des großen Saales mit zahlreichen, sehr interessanten Schülerarbeiten aus der III. Bürgerschulklasse geziert. Die Redaktion.

als abgeschlossenes, etwa als vollständiges, endgiltiges Muster aufgefaßt werden soll, es will bloß als ein Fingerzeig betrachtet sein, wohin die Bestrebungen uns führen sollen. Es ist dem Abschreiben und Nachschreiben, respektive Kopieren von Vorlagen vollständig aus dem Wege gegangen. Daher können Sie nicbts Approbiertes, sondern nur Versuche und Originalaufnahmen der Schüler vorfinden. Überall tritt dem Schüler die Wirklichkeit vor die Sinne, die er zeichnerisch und malerisch zu Papier zu bringen hat. Der Lehrer ist bloß der Sammler der Vorwürfe, der Anreger und Ratgeber, der Begeisterung, Lernlust, Arbeits- und Schaffensfreudigkeit bervorzurufen hat. Versteht der Lehrer ein reges Interesse für jede Aufgabe zu wecken und sucht er das Ziel derselben seinen Zöglingen nach ihren Kräften und Vermögen auszustecken, so wird er den Endzweck herbeiführen, den wahren Wert der Erziehung erreichen: »Die Selbstbetätigung!«

Der Stoff des Zeichenunterrichtes ist der Umgebungswelt und der Natur zu entnehmen, und freilinige Pflanzenmotive sind für verzierende Zwecke zu verwerten. Die Vorlageblätter und Wandtafeln werden der Körperwelt weichen müssen. Die Schule wird eine Sammlung von allen möglichen Dingen, die zur zeichnerischen Wiedergabe für jede einzelne Stufe sich eignen, besitzen müssen: Gebrauchsgegenstände jeglicher Art aus Wohnzimmer und Küche, aus Werkstatt und Schule, Werkzeuge und Geräte, Gefäße, einfache künstliche Erzeugnisse, Bücher, Spielsachen, Musikinstrumente, Blätter, Blüten und Früchte, Käfer, Schmetterlinge, Vögel etc., kurz alles aus der Umgebung unseres täglichen Lebens, was lehrreich, zeichnerisch interessant und malerisch schön ist. Dieser Zeichenstoff steuert darauf los, die schlummernde, natürliche, künstlerische Einbildungskraft zu wecken und zu beleben, und führt zum intensiven Sehenlernen in Natur und Leben. Der Lehrer hat aus dieser Formenwelt für die geistigen Entwicklungsstadien des Kindes jene Formen auszuwählen, welche er hiezu geeignet hält. Er muß sie dem Darstellungsvermögen des Kindes auf den verschiedenen Altersstufen anpassen, so daß er diese Formenwelt durch die Schulstufen hindurch nach dem Prinzipe vom Leichteren zum Schwereren selbständig darstellen lehrt. — In der liebevolleren, immer treueren Darstellung dieser Gegenstände liegt der große erziehliche Wert: »Der bildende Einfluß auf den Schüler zur Arbeitslust.«

Die Methode sei analytisch-synthetisch und trachte im kürzesten Wege das höchstmögliche Ziel zu erreichen. Erregung des Interesses, genaues Anschauen, klares Besprechen, allseitiges Erfassen und richtiges

Darstellen sind die Stufen zur Erreichung des Zieles. Die bedauerlichen Hilfsmittel: Stigmen und Netze, müssen unbedingt fallen und mit ihnen das interesselose Abschreiben der Schultafelzeichnung. Nicht der Lehrer soll die Aufgabe lösen, sondern das Kind soll zur selbständigen Lösung geführt werden, ähnlich wie beim Sprach-, Aufsatz- und Rechenunterrichte.

Das Vorzeichnen muß eine weise Einschränkung erfahren, soll nur verblaßte oder unrichtige Begriffe oder Ausdrucksmittel richtigstellen und kräftigen helfen, aber nie zum Zwecke des Kopierens allein dienen.

Des Lehrers zeichnerische Ausdrucksweise ist nicht die des Kindes; aus der selbständigen Niederschrift des Kindes kann der Lehrer den geistigen Stand und die richtig erfaßten Merkmale erkennen, die das Kind an dem Objekte hätte gewinnen sollen. Der Lehrer wird alle Motive, die er zeichnen lassen will, womöglich in natura herstellen und vorführen. Auf der Elementarstufe müssen nur solche Dinge verwertet werden, die die Kinder leicht von der Wirklichkeit ins Bild übersetzen können.

Wir haben einen richtigen Zeichenunterricht im Kindergarten, auch noch teilweise in der I. und II. Klasse der Volksschule; dann verschwindet das natürliche Wesen des Zeichnens, und ein methodisch verschrobener Standpunkt und das ausschließliche ornamentale Gebiet des folgenden Unterrichtes haben sich zu einem Popanz ausgebildet, der alle Freude und alles Können der Jugend vernichtet. Das Kind in seiner naiven Sinnenwelt wird nicht berücksichtigt, sondern unbarmherzig einer Methode der Erwachsenen geopfert, und dadurch verschwindet ein reicher Strom seiner Spiellust auf immer.

Der zukünftige Zeichenunterricht muß direkt an das geistige Leben des Kindes anknüpfen, aus der Umgebungswelt des Kindes schöpfen und zu dem Kreise seiner vorhandenen naiven ästhetischen Vorstellungen heruntersteigen. Unser Unterricht muß die kindliche Kunstneigung und Kunstkraft ausnützen und das spielende Zeichnen des Kindes in die Schulstube verpflanzen, pflegen und weiterbilden bis zum bewußten, klaren Schaffen.

Das Zeichnen der kleinen Kinder ist ohne Zutun der Erziehung, ganz allein aus dem Spieltriebe entstanden und nicht gelernt worden; jedoch ist dasselbe trotz seiner Kunstlosigkeit dennoch mit der Kunst nahe verwandt, da es gewissermaßen eine Vorstufe zum Bilderentwurfe darstellt. Wer dem Entwicklungsgange dieses Kinderzeichnens einige

Aufmerksamkeit geschenkt hat, wird das allmähliche Reifen und Wachsen des Beobachtungsvermögens erkennen und sich über die Steigerung der Darstellungskraft verwundern. Man wird bei Betrachtung der rohen Stufen der Kinderkunst deutlich die verschiedenen Stadien des Ausdrucksvermögens der Kinder erkennen und darnach seinen Einfluß einrichten, um dem kindlichen Können helfend und führend begegnen zu können. Der Lehrer wird wahrnehmen, wie mit der Bereicherung, Erweiterung und Verfeinerung der Beobachtung sich der ersten dürftigen, abstrakten Darstellung immer vollständigere und lebensähnlichere anreihen. Darin liegen schon die Stufen für den Plan des Volksschulzeichnens.

»Der Zeichenunterricht hat demnach auf der ersten Schulstufe beim Phantasiebilde (Erinnerungsbilde) der minder klaren Anschauung des Kindes einzusetzen und die Ausdrucksfähigkeit des kindlichen Empfindens auf planmäßigem Wege derart zu steigern, daß sich dieses ursprünglich minderklare Phantasiebild mehr und mehr dem naturwahren Eindrucke nähert.«

Das technisch unvollkommene, primitive Bild des Kindes gibt nun Stoff genug zur weiteren Besprechung über Größenverhältnisse, Auslassungen und nötige Ergänzungen. Die Darstellungen werden die Kinder unter sich vergleichen, abschätzen und beurteilen; dieses außerordentlich schätzenswerte Bildungsmittel erleichtert, wenn es richtig geleitet wird, zusehends die schwere Aufgabe des Lehrers. Die Kraft des Niederschreibens der Erinnerungsbilder wird langsam wachsen; die Ausdrucksweise wird durch häufige Übung geläufiger werden und sich von der schematischen kindlichen Einfachheit stufenweise von Jahr zu Jahr bis zum naturwahren, malerischen Bilde entwickeln. Das Kind wird auf diesem Wege in der Volks- und Bürgerschule dahin gelangen, daß es im stande ist, einfache Gegenstände seiner Umgebungswelt darzustellen. So wird Pestalozzis Ausspruch zur Richtschnur werden: »Die Natur gibt dem Kinde keine Linien, sie gibt ihm nur Sachen, und die Linien müssen ihm gegeben werden, damit es die Sachen richtig anschaue, aber die Sachen müssen ihm nicht genommen werden, damit es die Linien allein sehe.«

Einen großen Fehler hatte unsere Methode bis jetzt, indem sie viel zu wenig auf Übung gab. Es wurden nur immer Bildchen ent-

wickelt. Mit einer einmaligen Lösung gab man sich zufrieden. Konnte das Eigentum des Kindes werden? — Ich möchte die sogenannten Bildchen reduzieren, dafür eine große Übung an deren Stelle setzen. Übung und wieder Übung bis zum vollen Gelingen, bis zur Geläufigkeit, bis zur Fertigkeit der Ausdrucksform; es soll geistiges Eigentum werden und soll auch aus dem Gedächtnisse gezeichnet werden können. Dann erst soll wieder eine neue Form gewonnen, respektive gezeichnet werden. Daher müssen Übungshefte oder Skizzenhefte eingeführt werden, in welche die Übungen rasch und in reicher Anzahl eingeschrieben erscheinen.

Es liegt außer dem Rahmen dieses Vortrages, andere Fragen besonders zu behandeln, aber ein Kapitel möchte ich noch streifen: die Perspektive. Die Schule kann nur die Erfahrungsperspektive nach der jeweiligen Erscheinung betreiben und muß jeder anderen sorglich aus dem Wege gehen. Keine Lehrsätze prägen, alles auf Erfahrung gründen; damit reicht die Volks- und Bürgerschule aus. — Ein anderes Moment aber, welches die ganze Entfaltung des Zeichenunterrichtes bestimmt, sind die überfüllten Klassen. Man muß die Herabminderung der Schülerzahl für einen Lehrer anstreben und ebenso wie es beim weiblichen Handarbeitsunterricht, beim Turnen und französischen Sprachunterricht bereits schon geschieht, die Klassen in einzelne Abteilungen auflösen. Ich schließe mit dem Wunsche, daß diese meine Erörterungen neue Anhänger und Vertreter für die Neugestaltung des Zeichen- und Kunstunterrichtes gewinnen mögen zum Segen unserer Jugend!

Aus der Debatte. E. Frind. Der Herr Vortragende hat den Beweis geliefert, daß in den Bürgerschulen das Zeichnen nach Naturformen betreibbar ist. Die Erfolge, welche die Anwesenden in den vorliegenden Arbeiten in Augenschein nehmen konnten, haben wohl alle überzeugt, daß dieser Weg auch von der übrigen Lehrerschaft betreten werden könnte. Ich stimme mit ihm darin ganz überein, daß der allgemein güllige Grundsatz, die Erziehung habe kulturgemäß zu erfolgen, beim Zeichenunterricht derart zu berücksichtigen sei, daß den Bedürfnissen der Gegenwart Rechnung getragen werde. Man braucht nicht so weit zu gehen, das Zeichnen von klassischen Ornamenten aus dem Unterrichte ganz zu verbannen. Ich muß hervorheben, daß das Prinzip der Anschaulichkeit durch den Vortragenden ganz anders verwertet wird, als es sonst durch gewöhnliches Kopieren von Ornamenten nnd Modellen geschieht. Jedes Blatt ist eine Farbensinfonie. Die Individualität des Schülers wird in außerordentlicher Weise berücksichtigt, auf Geschmack und Lust desselben ist Rücksicht genommen. Man kann über Stoffauswahl und den Lehrgang verschiedener Meinung sein; aber ich weiß, daß die ausgestellten Erfolge unter den schwierigsten Verhältnissen erreicht worden sind. Der Weg, der noch nicht vorgezeigt worden war, mußte erst erkämpft werden. Das

Erledigen eines solchen Lehrganges setzt ein ganz außerordentliches Maß von zeichnerischen Verhältnissen und einen großen Schatz von pädagogischen Erfahrungen voraus, die im gegebenen Augenblick angewandt werden sollen. Ich beglückwünsche den Herrn Vortragenden zu den schönen Erfolgen und zu der erbrachten Beweisführung, daß es möglich ist, diese Resultate in den Bürgerschulen zu erreichen.

L. Donatin. Ich fühle mich zunächst veranlaßt, den unterrichtlichen Erfolgen des Herrn Vortragenden uneingeschränktes Lob zu zollen. Mit dem Zeichnen nach der Natur bin auch ich einverstanden und ebenso damit, daß die Perspektive bloß praktisch, nach dem Augenschein vorgenommen werde. Nur der Weg zum Ziel scheint mir zu schwer; man soll z. B. nicht schon von Kindern der ersten Volksschulklasse verlangen, daß sie Gegenstände aus dem Gedächtnisse zeichnen. Auf den ersten Stufen beschränke man sich auf das Nachahmen, die Kinder sollen erst lernen, Striche zu machen; sonst wird wohl das Auffassungsvermögen gekräftigt, aber die Zeichenfertigkeit nicht gefördert. Herr Blachfelner hat durchblicken lassen, daß er auf das Verständnis mehr Wert lege, als auf das richtige Gestalten, daß er auch das in der Bürgerschule Erreichte trotz des ganz anders betriebenen Vorunterrichtes der Volksschule zu stande gebracht hat. Ich glaube, gerade auf Grund dieses andersgestalteten Vorunterrichtes wurden die Erfolge erzielt. Die Elemente des Zeichenunterrichtes müssen den Kindern gegeben werden. Das vom Vortragenden aufgestellte Ziel ist sehr schön, aber ein Ideal; sein Lehrplan ist nur für besonders talentierte Kinder geeignet, für den Einzel- und Privatunterricht. Ich muß darauf hinweisen, daß die Herren auf der Kunstakademie sagen, die Jungen sollen nur zuerst die Technik der Kunst sich aneignen und später zum Gebrauch der Freiheit gelangen. Der Herr Vortragende hat die Forderung aufgestellt, der Schüler soll zur modernen Kunst erzogen werden. Ich bin ein entschiedener Gegner derselben. Erst wenn die moderne Kunst das Schwelgen in satten Farben zurückdrängt, kann man dagegen nichts einwenden; entschieden zu bekämpfen sind aber die Versuche, mit zwei, drei Farbentönen den Eindruck der Plastik hervorzurufen. Die Gegenstände sollen in ihren natürlichen Farben wiedergegeben werden. Von der modernen Kunst, der Sezession, wird nichts übrigbleiben als das richtige Farbengeben. Die Sezession ist meiner Ansicht nach eine nüchterne, dürftige, ärmliche Kunst. Die »alte« Kunst erheitert jeden und erhöht die Freude am Dasein; die »neue« dagegen stößt ab, und man kann sich nur mit Widerstreben mit ihr abfinden, außer dort, wo sie den Eindruck der Naturwahrheit hervorruft. Die alte Kunst bringt in Detail und Gesamteindruck nur Schönes und Angenehmes, auch deckt sie sich mit dem natürlichen Empfinden; die Sezession ist oft eine Ästhetik des Häßlichen und wird vom Volke abgelehnt. Die Schule hat eher die Aufgabe, diese Kunst zu bekämpfen, sie muß ewige Wahrheiten fortpflanzen und braucht Einfachheit und Klarheit; diese findet sie in der geraden Linie und im geometrischen Ornamente, das sogar die Sezession wieder zu Ehren bringt. Die Schule pflege die historischen Stilarten und den Naturalismus; die klassischen Formen müssen ein eiserner Besitzstand jedes Zeitalters sein. Die klassische Kunst ist nur auf kurze Zeit zurückgedrängt worden und wird sich wieder siegreich Bahn brechen. Ich empfehle folgenden Antrag zur Annahme:

> »Die Volksschule hat als Vorstufe des Zeichnens zunächst die Elemente, wie: gerade Linien, einfache geometrische Figuren, zu pflegen und im weiteren Verlaufe leicht darzustellende Gegenstände aus dem Leben heranzuziehen, darf aber auch nicht die durch die historischen Stilarten, besonders durch die klassische Periode der Kunst geschaffenen

Formenschönheiten vernachlässigen. Der modernen Kunst (»Sezession«) gegenüber nimmt die Schule eine zuwartende Stellung ein.«

Prof. Barbisch. Ich stimme vollends mit dem Herrn Vorredner überein, wenn derselbe gegen die Schäden und Mängel der modernen Kunstrichtung, gegen die Auswüchse, welche sie vielfach verschuldet, ins Feld zieht. Damit ist jedoch keineswegs dargetan, daß die modernen Bestrebungen in der Kunsttätigkeit nicht außerordentliche Erfolge aufzuweisen haben, und daß wir nicht einer ausgeprägten Stilrichtung auch in Bezug auf das Ornament entgegengehen. Allerdings dürfte es geraume Zeit dauern, bis dieser Stil sich purifiziert und seiner Auswüchse entledigt haben wird. Ich meine aber, daß diese Tatsache die Schule völlig unberührt lassen sollte; denn die Schule nimmt nur das Beste des Guten überall dort, wo sie es findet. Eine allerdings nicht allzu leichte Sache ist es, das Gute und Zweckentsprechende zu erkennen und dasselbe aus der bunten Menge der Erzeugnisse herauszufinden. — Auch ich muß dem Herrn Vortragenden von dem Standpunkte aus entgegentreten, daß man gegen seine Vorfahren fürs erste nicht unerkenntlich und undankbar sein soll, und fürs zweite niemals vergessen darf, daß die Geschichte in ganz besonderer Weise die Lehrmeisterin der Kunst ist. Warum soll das Kunstgewerbe nicht neue Wege gehen, warum soll zu vielen vorhandenen Stilen nicht ein neuer hinzutreten, welcher der Zeit das Gepräge gibt? Das ist ja gut. Muß sich deshalb die Schule aller historischen Schätze entäußern? Jeder, der Neues schafft, muß das Vorhandene kennen. — In Bezug auf die ausgestellten Schülerzeichnungen, wäre erst zu untersuchen, ob dieselben frei von Dilettantismus als Klassenleistungen der Bürgerschule anzusehen sind. Wenn aber die Erfolge überraschende sind, sollte doch wohl auch die Frage aufgeworfen werden, ob die zeichnerische Vorbildung der Volksschule diesen Erfolgen fördernd oder hindernd in den Weg getreten sei. Im ersten Falle ist es mit unserem Volksschulzeichnen durchaus nicht so schlecht bestellt, wie man vielfach glaubt; im letzten Falle könnte man aus der Vortrefflichkeit solcher Leistungen einen Schluß auf die Entbehrlichkeit des Volksschulzeichnens ziehen. Da dieser Schluß wohl von keiner Seite, am allerwenigsten jedoch von Fachkollegen gezogen wird, ergibt sich die Tatsache, daß unser Zeichenunterricht zwar verbesserungsfähig, aber durchaus nicht schlecht ist. Ein Vergleich dieses Unterrichtes mit jenem anderer Staaten — dies hat die Pariser Ausstellung vom Jahre 1900 deutlich gezeigt — ergibt, daß unsere Methode und unser Erfolg noch immer voran stehen. Ohne irgend welche Verdienste um die Ausgestaltung dieses Unterrichtszweiges schmälern zu wollen, muß man dennoch in Erwägung ziehen, ob sich einzelne periodische Erfolge rücksichtlich aller gegebenen Faktoren für die Allgemeinheit entsprechend verwerten lassen. Auch ich stehe der in der Luft schwebenden Umgestaltung des Zeichenunterrichtes nicht ferne und bin seit Jahren bemüht, die die Reform berührenden Fragen genau zu studieren und die Erfahrungen, die allerorts, im In- und Auslande, in allen niederen und mittleren Schulkategorien gemacht worden sind und gemacht werden, kennen zu lernen. Eine Reform ist notwendig, aber ich befürchte, daß gefährliche Experimente den Zeichenunterricht bedrohen, daß der Sturm der Umwälzung alles Bestehende hinwegzufegen droht: das Gute, Bewährte, — wie das Unbrauchbare und das den Fortschritt Hemmende. Jeder wird in Bescheidenheit gestehen, daß die Ausbildung, wie sie unsere Bildungsanstalten in diesem Fache bieten, nicht mehr genügt, daß aber auch für die fachliche Fortbildung wenig Gelegenheit geboten ist.

Ich erlaube mir, des weiteren noch einzelne Anregungen zu geben: Was den Zeichenunterricht an unserer Bürgerschule, der mit großem Fleiße betrieben wird, betrifft,

so genügt die im Stundenplane zugemessene Zeit auch für Mädchenschulen. Dem schablonisierenden Ornamentmalen wird jedoch zu viel und dem perspektivischen Zeichnen zu wenig Zeit gewidmet. An manchen Mädchenbürgerschulen wird letzteres noch immer arg vernachlässigt. Der Zweck und das Ziel des Ornamentzeichnens wird vielfach verkannt, das Skizzen- und Gedächtniszeichnen in den Hintergrund gedrängt. Das Ausmalen minderwertiger Stücke erfordert zu viel Zeit. Die geometrische Vorarbeit wird trotz des nicht vorhandenen Selbstzweckes noch immer frei gezeichnet, anstatt derselben gänzlich aus dem Wege zu gehen oder aber Hilfsmittel zu benützen. Das perspektivische Zeichnen sollte auf Grundlage der Anschauung betrieben und der Beginn desselben in die I. Klasse verlegt werden. Das Zeichnen nach der Natur bildet den Ausgangspunkt und das Endziel unseres Zeichnens an Bürgerschulen. Für die Fortbildung der Fachlehrer wäre in geeigneter Weise Sorge zu tragen. Ich bin ein Gegner der Prang'schen Methode; so weit ich die Unterrichtserfolge derselben kennen gelernt habe, sind dieselben nicht verlockend, und selbst die amerikanischen Lehrer wußten auf dem Pariser Zeichenkongresse nichts Erfreuliches zu berichten. Die Zukunft wird dieser Errungenschaft das Grab ebenso schaufeln, wie es die Gegenwart der Steilschrift geschaufelt hat. Die Pflege des geometrischen Ornamentes im gebundenen Zeichen bildet die Grundlage zur Ausbildung des Augenmaßes und der Handtechnik. Übung im Messen unterstützt das Schätzen. Solange das freie Zeichnen der Geraden Selbstzweck ist, muß sie auch frei gezeichnet werden; dasselbe gilt für die Kreislinie. Stigmen und Netze fallen ab. Der Übergang zur freien Linie muß frühzeitig genug erfolgen, damit das starre Gerüste des geometrischen Ornamentes die Tatkraft des Kindes nicht schwäche. Der englische Drill von Linienschwüngen (Tadd und Arras) ist zu verwerfen. Die bekannten englischen Pinselübungen erscheinen verlockend; Erfolge sind so gut wie nicht vorhanden. — Weitgehende Umgestaltungen lassen sich nicht erzwingen; alles Neue muß gründlich erwogen und ausprobiert werden, bevor man es zum Gesetze erheben kann. — Redner stellt nachträglich folgenden **Antrag:** »Die „Pädagogische Gesellschaft" erkennt die Notwendigkeit einer Reform des Zeichenunterrichtes an österreichischen Volks- und Bürgerschulen und gibt sich der Hoffnung hin, eine hohe Unterrichtsverwaltung möge unter Heranziehung aller die Reform beeinflussenden Faktoren die für die moderne Schule so außerordentlich wichtige Frage einer Umgestaltung des Zeichenunterrichtes einer baldigen glücklichen Lösung zuführen.«

Dr. J. Kraus. Ich ersuche den Vortragenden um Beantwortung der Fragen: Wie verhält es sich mit dem geometrischen Unterricht? Wie stellt der Vortragende seine Ideen zu dem offiziellen Lehrmittelverzeichnis? Ist derselbe geneigt, seine Lehrmittel den Mitgliedern der Wien. päd. Ges. zur Anschauung zu bringen?

Ref. Blachfelner. Die geometrischen Ornamente gehören nur dem geometrischen Unterrichte zu, zwischen den beiden Arten des Zeichenunterrichtes besteht eine strenge Scheidung. Das Freihandzeichnen ist vollständig frei, aber das geometrische Zeichnen ist an eine streng einzuhaltende Marschroute gebunden; das geometrische Zeichnen hat mit Werkzeugen (Hilfsmitteln) zu arbeiten und umschließt ein ihm ganz allein zugewiesenes Gebiet. Der Approbationszwang der Lehrmittel hatte bedauerliche Dinge im Gefolge, meine eigenen Lehrmittel sind nur geduldet. Ich bin bereit, nicht nur letztere, sondern auch alle Schülerzeichnungen vorzuführen.

A. Kunzfeld. Der vom Vortragenden behandelte Stoff ist für die Wien. päd. Ges.

nicht neu. Sie hat sich von jeher auch für die Neuerungen auf dem Gebiete des Zeichenunterrichtes interessiert; es wurden bereits mehrere Referate über die ausgezeichnete und bahnbrechende Methode des Deutsch-Amerikaners Prang gehalten, und ich selbst behandelte das Thema des Zeichnens nach der Natur an diesem Orte bereits in zwei Vorträgen (Pädagog. Jahrb. 1896 und Pädagog. Jahrb. 1900). In dem ersten dieser Vorträge habe ich aus der psychologischen Begründung, daß das Zeichnen nach der Natur der einzig richtige Weg im Zeichenunterrichte sei, auch einen Lehrgang für die verschiedenen Unterrichtsstufen der Volks- und Bürgerschule aufgestellt, was mehrere in dem gegenwärtigen Vortrage vermißt haben. Damals wies ich auch nach, daß das sogenannte »malende Zeichnen«, über das von gewisser Seite sehr absprechend geurteilt wird, zum Ausgangspunkte für den gesamten Zeichenunterricht zu machen sei. Ein frühzeitiger und ausgiebiger Gebrauch des Maßstabes zum Abmessen der Strecken als Vorstufe für das Freihandzeichnen ist vollständig zu verwerfen, da dieses Mittel nicht zur Entwicklung des freien Augenmaßes führen kann, welches nicht in der Abschätzung der wirklichen Größen, sondern in der Vergleichung ihrer Verhältnisse beruht. Was das Ornamentzeichnen anbelangt, so ist zunächst zu betonen, daß dasselbe ein unentbehrlicher Bestandteil unseres Zeichnens sein muß, wie die Darstellung des Schmuckes ein unentbehrlicher Bestandteil jedes Kunstschaffens ist. Die Einführung ins Ornamentzeichnen kann nur auf Grund des Naturzeichnens geschehen. Dieses lehrt die Form kennen, jenes zeigt ihre Verwendung als Schmuck. Da die Schule für das praktische Leben vorbereiten soll, so ist das moderne Ornament insbesondere für die Bürgerschule unentbehrlich. Das klassische Ornament braucht nicht ganz vernachlässigt zu werden, denn es zeigt auch am klarsten die Funktionen, die ein Ornament zu erfüllen hat. — Auch ich spreche mich für die unbedingt notwendige Neugestaltung des Zeichenunterrichtes zunächst an Lehrerbildungsanstalten aus und weise noch darauf hin, daß die Errichtung von Fortbildungskursen zur Fortbildung der Lehrerschaft im Freihandzeichnen unerläßlich ist.

F. Ritter. Binnen kurzer Zeit dürfte wohl auch an der Volksschule das Zeichnen im modernen Sinne eingeführt werden. Da es aber in erster Linie die Vorbildung der Lehrer möglich macht, den Zeichenunterricht intensiv zu betreiben, so sollte an die Unterrichtsbehörden herangetreten werden, Zeichenlehrerkurse zu errichten.

Ref. J. Blachfelner erklärt hierauf bestimmt, er werde sein methodisches Verfahren und die Hilfsmittel dazu in einer öffentlichen Ausstellung den Kollegen zur Beurteilung vorlegen und erst, nachdem diese Ausstellung stattgefunden hat, auf die verschiedenen Einwände erwidern.

Anmerkung. Mit Bewilligung der Bezirksschulbehörde veranstaltete Herr Bürgerschullehrer Josef Blachfelner zu Ostern 1902 die versprochene Ausstellung der Arbeiten seiner Schüler von der Knabenbürgerschule der Stadt Wien, XVI. Grundsteingasse 65, und der diesen Arbeiten zugrunde liegenden Lehrmittel. Diese Ausstellung, zu deren Eröffnung der Landesschulinspektor Herr Dr. Karl Rieger erschienen war, wurde von der Lehrerschaft außerordentlich zahlreich besucht, erregte insbesondere das Interesse der erschienenen Fachmänner aus Kunst- und Lehrerkreisen, sowie der Schulaufsichtsorgane und fand auch in der Tagespresse verdiente Würdigung. Der Wert der Ausstellung lag in der Beweisführung, daß das Zeichnen und Malen »nach der Natur« methodisch im Massenunterrichte durchführbar sei, daß dieser Unterricht,

richtig geleitet, überraschende Erfolge erzielt. Es war Traditionelles nnd vollständig Neues vereinigt, um zu erhärten, wie unfruchtbar die bisher eingeschlagene Richtung auf die künstlerische Bildnng des Kindes war; durch die nenen Bahnen wurde die Entwicklungsfähigkeit der Individualität nnd der Kunstkraft der Jugend nachgewiesen. — Den günstigen Eindruck dieser Ausstellung noch frisch im Gedächtnisse, schritt die Wien. päd. Ges. am 19. April 1902 zur Weiterführung der Debatte.

Der Vorsitzende spricht zu Beginn der Debatte Herrn Blachfelner für die Veranstaltung seiner instruktiven Ausstellung den Dank des Vereines nns. (Allgemeiner Beifall.)

Referent J. Blachfelner. Für mich ist es eine hocherfreuliche Tatsache, daß die Aufrollung meiner Frage eine so lebhafte und kräftige Diskussion hervorgerufen hat. Sie beweist mir deutlich, daß ein großes Interesse für den Zeichen- nnd Kunstunterricht in den Kreisen der Lehrerschaft herrscht. Ich muß nun wieder erklären, daß ich mit dem Vortrage noch keinen Entschluß herausfordern wollte, daher stellte ich keine Anträge und keine Thesen. Die Bewegung ist noch zu neu, und wir sind noch weit vom Ziele. Thesen und Punktaufstellungen hindern am Vorwärtskommen, beengen die neue freie Bahn, schmieden wieder die alten Fesseln, die wir lieber nie mehr erhalten wollen. Ein großes, weitgestecktes Ziel — nicht eng begrenzte Markungen, schwebt mir vor! Aus dem unerschöpflichen, reichen Stoffgebiete der Natur und der Umgebung des Kindes soll der Lehrer nach seiner Individualität dasjenige wählen und für seine Schüler verarbeiten dürfen, was seinem fachlichen Können, seinem pädagogischen Talente entspricht. — Es handelt sich mir hauptsächlich darum, eine Umgestaltung des Zeichenunterrichtes nach neuen Erziehungsideen und Versuchen herbeiführen zu helfen, und wollte nur klärend und bestimmend wirken zum Segen für unsere Jugend. Ich wollte nur Freunde und Förderer für die schöne Aufgabe gewinnen. Sobald ein Kreis von Anhängern geschaffen ist, tragen dieselben zur Verwirklichung bei, der Einzelne vermag nichts Erhebliches zu leisten. — Die Versuche und Studien reichen bei mir eine große Reihe von Jahren zurück, und die Schulverhältnisse, unter denen sie gemacht wurden, sind die denkbar ungünstigsten und schwersten. Überfüllte Klassen aus der ärmsten Bevölkerungsschichte Wiens in ein solch intensives Arbeiten zu führen, zu solchen Leistungen zu bringen, erfordert ein energisches Arbeiten und ideale Auffassung des Berufes. Der Eifer, neue Lehrmittel zu sammeln, fand in der liebenswürdigen Bereitwilligkeit der Herren Spender Verständnis und Unterstützung. Bedauerlich bleibt jedoch, daß man keine Mittel zur Anschaffung der Lehrbehelfe erhoffen darf, da dieser Lehrplan außer dem Rahmen des gesetzlichen Lehrplanes steht. Durch die Vorführung der Schülerarbeiten wollte ich zeigen, daß man außerhalb des bis jetzt vorgeschriebenen Weges auch zum Ziele, ja sogar zu einem höheren Ziele, rascher und sicherer gelangt.

Für die Jugend ist der Unterricht, der das »Zeichnen nach der Natur« pflegt, von größtem Interesse und gestaltet sich infolge dieses Interesses, des wichtigsten Erziehungsmittels, wesentlich leichter und weist sichere positive Erfolge auf, im Gegensatze zum früheren rein ornamentalen, auf geometrischer Grundlage fußenden Kopierunterrichte! — Es fällt mir nicht ein, zu behaupten, daß dies der allein seligmachende, jedem Lehrer zusagende Weg sein soll und muß. Es soll keine Schablone erstehen, auch ich ändere meine Wege, trachte den besten und kürzesten zum Ziele zu finden. — Über den Volksschulzeichenunterricht konnte ich mich nur theoretisch äußern; es tut mir leid, daß ich diese Äußerungen nicht durch praktische Versuche erhärten kann. Der Volksschulzeichenunterricht

ist mir nicht fremd, da ich ihn durch acht Jahre betrieben habe; ich kenne ihn sehr genau und kann ihn an meinen eigenen Kindern noch unausgesetzt verfolgen. Auch kenne ich den Zeichenunterricht im Kindergarten und beglückwünsche die Fröbelschule hiezu, und wir alle haben uns an den ausgestellten Arbeiten in der Jugendhalle erfreut und bewunderten die Leistungen der Kleinen. Ich habe den Kontakt mit der Volksschule nicht verloren, ich sehe sehr wohl, daß dieser Unterricht am meisten leidet und am wenigsten fortschreitet, da er auf vollständig falscher Grundlage aufgebaut ist. Warum soll an die Fröbelschule nicht wenigstens in den ersten zwei Volksschuljahren angeknüpft werden? Von vielen moderndenkenden und sich fortbildenden Lehrern wird dieser Unterricht sogar prächtig mit dem Anschauungsunterrichte verbunden. Die Freude der Kleinen dankt es dem strebsamen Lehrer. Die Kinder in diesem Alter illustrieren am liebsten alles, was in ihren Gesichtskreis tritt, und die naiven und oftmals geist- und witzsprühenden Einfälle verraten mehr, als unsere pedante Schulmeisterseele zu verurteilen vermag. Wenn sich einzelne Stimmen gegen das spielende Zeichnen aussprachen, so müssen dieselben zugestehen, daß sie dasselbe an den Kindern nicht beobachtet haben, denn sonst müßten sie die wärmsten Vertreter dieses Zeichnens werden. Die Hagenbundausstellung, in welcher dieses Kapitel zur Besichtigung vorgeführt wird, soll auch dartun, daß ein Studium der Kinderseele nach dieser Richtung den Lehrer bei seiner Aufgabe unterstützen, ja ihm den Beweis erbringen kann, wie ungerecht der Einfluß Erwachsener bisher auf die Entwicklung der Kunstkraft der Kinder ausgeübt wurde.

So wie der Lehrer aus dem Normalwort den Laut vermittelt und durch das Zeichen denselben sichtbar macht und dieses Zeichen bis zum mechanischen, d. h. automatischen Können unausgesetzt übt und übt und mit schon bekannten Zeichen verbindet, so muß es auf ähnliche Weise der Zeichenlehrer zu machen trachten. Durch Besprechung und Anleitung zum richtigen verständnisvollen Sehen muß — wie Herr Frind in seiner Begründung zum Lehrplan für Bürgerschulen so treffend sagt — in der Seele des Kindes ein Bild des Gegenstandes entstehen, durch weitere Besprechung muß dieses Bild geklärt, vertieft, eingeprägt, mit anderen schon vorhandenen Bildern verknüpft werden, dann erst erfolgt die Darstellung dieses Erscheinungsbildes, woran sich die häufige Übung bis zum automatischen Können reiht. Jeder Lehrer wird die gewählten Formen in der einfachsten Darstellungsweise mit den leichtest zu bewältigenden Mitteln (Pinsel anstatt Blei) herstellen lassen und trachten müssen, auf jeder höheren Stufe hinzuzufügen, was im Bereiche des Erkenntnisvermögens und der Darstellungskraft des Kindes liegt.

Den einzelnen elementar auftretenden Linienformen muß eine Art Trainierung der Hand- und Armmuskeln vorausgehen, damit die Gelenke turnerische Übung erhalten und dem Geiste dienstbar werden. Die Formen selbst erheischen naturgemäß eine bedeutende Übung, und nur diese Übung, die uns bisher fehlte, wird das zeichnerische Können zur Fertigkeit steigern, ähnlich wie die automatische Verwendung der Buchstabenformen beim Schreiben.

Den Vorwurf, daß sich die neue Methode für den Massenunterricht nicht eigne, glaube ich durch die Osterausstellung widerlegt zu haben, in welcher die Arbeiten aller Schüler zur Besichtigung vorgeführt wurden. Allerdings wird auf der Oberstufe der Massendrill dem Individualisieren mehr und mehr weichen müssen. Die Kinder brauchen eine Vorstufe im Strichemachen absolut nicht, sie müssen angeleitet werden, geistige Arbeit zu machen. Das verständnisvolle Sehen ist das allererste und wichtigste, und

die Richtigkeit der Darstellung wächst mit der Reife. Die Elemente des Zeichnens, die die heutige Schule gibt, sind nicht Linien allein, vielmehr sind es Formen, Formen in ihrer Verknüpfung.

Was die Auslassungen über die Auswüchse der »Sezession« betrifft, glaube ich, dies, als zu meinem Thema nicht gehörig, nur streifen zu dürfen. Das moderne Plakat auf der Straße, ein vollständig neuer Kunstzweig, der noch keine historisch-wissenschaftlich-archäologische Dogmatik besitzt, hat als Volkskunsterziehungsmittel bereits weit mehr geleistet, als dickleibige Bände von Kunstgeschichte. Die Kultur geht trotz Winckelmanns und Lessings Theorien ihre eigenen Wege. Jede Zeit hat ihren Geist, ihr Gepräge, jede Kulturstufe ihre Eigenart, und wir, die Bildner des geistigen Lebens, sollen bloß rückwärts bilden dürfen? — Die alten Schönheitsformen werden ewig leben, die klassischen Formen werden ein Besitzstand bleiben, aber der schöpferische Geist schafft Neues im neuen Geiste! Wir predigen auch: Achtung der alten Kunst! Aber imitiert darf sie nicht werden wie in der traurigen Periode von 1830—1890! Die höhere Schule wird die Formenwelt und die Traditionen der verschiedenen älteren Kunstrichtungen als Anschauungs- und Belehrungsbehelf verwenden, aber Kopieren wird man sie nicht mehr!

Ich muß dem Antrag des Herrn Donatin entgegentreten und die Versammlung bitten, schon deswegen demselben die Zustimmung zu versagen, weil ihm das wichtigste Merkmal, das der Kulturgemäßheit, fehlt, weil er dem Zeichnen »nach der Natur« widerspricht, weil er der Jugend kein Interesse für diesen Gegenstand zu bieten vermag und weil er schließlich keine Besserung, keinen Fortschritt unseres uns am Herzen liegenden Zeichen- und Kunstunterrichtes enthält. — Ich erlaube mir der Versammlung folgenden Beschlußantrag vorzuschlagen und der Annahme zu empfehlen:

»Die Wiener pädagogische Gesellschaft befürwortet, daß an Stelle des bisherigen auf geometrischer Grundlage stehenden ornamentalen Zeichenbetriebes an Volks- und Bürgerschulen das Zeichnen und Malen »nach der Natur« gepflegt werde.

In Bezug auf das Ornament soll der Schüler auf diesen Schulstufen von jeder Kunststilrichtung unbeeinflußt bleiben, es soll in ihm nur der Sinn für das Ornament in der Natur geweckt und seiner Phantasie die Gelegenheit zur Betätigung geboten werden, so daß er eine Fülle von Naturempfinden gewinne und dadurch Anregungen zum Kunstempfinden und Kunstverständnisse erhalte.«

L. Donatin. Ich erkenne gerne die Reformbestrebungen des Herrn Vortragenden an, nur bin ich gegen die Sezession und für das historische Ornament. Das Zeichnen nach der Natur darf nicht zu früh auftreten, weil der Massenunterricht in den ersten Schuljahren unübersteigliche Hindernisse bietet. Die weitere Ausführung des in meinem Antrage Gesagten denke ich mir folgendermaßen: 1. Volksschulklasse. Lebensformen, ohne strengen Stufengang, mehr als Spiel gedacht. 2. Klasse. Lebensformen zur Einübung der geraden Linie. 3. Klasse. Korrekte Senkrechte und Wagrechte, Seitenmitte u. s. w., geometrische Figuren und Ornamente (Nachahmung). 4. und 5. Klasse. Krumme Linie, Versuche im Zeichnen nach der Natur. Daneben Kopieren von Mustern. 1., 2. und 3. Klasse der Bürgerschule: Zeichnen nach der Natur, Kopieren und Kombinieren.

Th. Gruber. Ich habe die Empfindung, daß die Beratung nicht das gewünschte Resultat liefern wird, wenn wir uns in Einzelfragen verlieren. In erster Linie handelt es sich

um die Frage: Ist es möglich, in unserer Volks- und Bürgerschule im Zeichnen nach der Natur befriedigende Resultate zu erzielen, und hat Herr Blachfelner durch seine Ausstellung den Beweis hiefür erbracht? Die Frage muß ich mit »Ja« beantworten. Ich hatte früher die gegenteilige Meinung, die Ausstellung hat mich eines Besseren belehrt, nicht vielleicht die Stilleben oder die Zeichnungen von Federn u. dgl. Die Zahl dieser Schüler war eine geringe; in jeder dritten Klasse gibt es solche Schüler. Dagegen haben die übrigen Zeichnungen der Schüler (Blätter, Orangen, Flaschen u. s. w.) wie deren Übungshefte gezeigt, daß die Kinder die Form erkennen und wiederzugeben vermögen. Ich habe noch keine solche ehrliche Ausstellung gesehen wie die des Herrn Blachfelner. Den ersten Absatz des Beschlußantrages Blachfelner befürworte ich. Ob das Ornamentale so stiefmütterlich behandelt werden soll, ist nicht entscheidend für die Beantwortung der Hauptfrage. Es gibt auch Reformer, die gerade dem Zeichnen des Ornamentes großen Raum gewähren. Warum sollen unsere Schüler das antike Ornament und dessen schöne Formen nicht kennen lernen? Um den Erfolg von Vortrag und Debatte nach außen zu kennzeichnen, sollte an die Behörde die Bitte gerichtet werden, daß uns älteren Zeichenlehrern die Gelegenheit geboten werde, uns weiterzubilden. Es sollen Zeichenkurse errichtet werden, die aber nicht in den Ferien abzuhalten wären, sondern während des Schuljahres, denn wir brauchen die Ferien notwendig zur Erholung. Überhaupt wäre eine gründliche methodische Durchbildung nötig, die ganze Angelegenheit steckt noch in den Kinderschuhen. Uns soll die Möglichkeit geboten werden, diesbezüglich Studien zu machen. Dem steht der Lehrplan entgegen. Es darf nicht sein, daß derjenige, welcher für das Neue eintritt, wegen Nichtbefolgung des Lehrplanes diszipliniert werden kann. An solchen Volks- und Bürgerschulen, wo geeignete Lehrkräfte vorhanden sind, möge es gestattet werden, den modernen Zeichenunterricht zu pflegen.

V. Zwilling. Wer Gelegenheit hatte, jahrelang den Zeichenunterricht in der Volksschule zu betreiben, muß sich freuen, daß endlich einmal ein frischer Zug in diesen Unterrichtszweig kommen soll. Es gibt keinen Unterricht, auf welchen sich die Kinder so freuen, und der den Schülern später so zuwider ist, wie der Zeichenunterricht; das muß uns zu denken geben. Der Grund liegt darin, weil wir Schulmeister gar so gelehrt und methodisch sind. Die gerade Linie ist ebenso schwierig wie die krumme Linie; das Zeichnen nach der Natur erfordert kein so genaues Kopieren, es braucht keinen genauen Kreis. Wenn auch in der Volksschule die Leistungen keine so bedeutenden sein werden, das Kind übt sich und wird einmal in der Bürgerschule wirklich etwas leisten. Der Zeichenunterricht nach der Natur hat sich bewährt, das beweisen die großartigen Erfolge des französischen Zeichenunterrichtes. Ich bin für beide Teile der Resolution. Wir beginnen mit der Natur und schließen mit dem Ornamente, welches als Schluß auf die Oberstufe gehört.

Ref. Blachfelner. Die Anregungen des Herrn Gruber sollen und werden nicht verloren gehen. Wird der von mir gestellte Hauptantrag angenommen, so folgt daraus mit zwingender Notwendigkeit: 1. die Schaffung eines Übergangsstadiums, 2. die Errichtung von Fortbildungskursen, 3. die Teilung starker Klassen in Gruppen wie beim Handarbeitsunterrichte, — und damit hätten wir ausgiebigen Stoff zur Beratung, die freilich erst auf die Tagesordnung des nächsten Vereinsjahres gesetzt werden kann.

Es erfolgt die Abstimmung. Der Beschlußantrag des Referenten wird angenommen; mithin entfallen alle Gegenanträge.

VII.

Die Kunst im Leben des Kindes.

Vorgetragen am 19. April 1902 anläßlich der zu eröffnenden gleichnamigen Ausstellung des »Hagenbundes« und des »Deutschen Buchgewerbevereines« von ALOIS KUNZFELD.

Ein Frühlingssturm, ein gewaltiger, geht durch alle Lande und rüttelt an den Pforten überlieferter Schulweisheit und beginnt das Eis alter Vorurteile zu schmelzen; es ist der Gedanke, die Kunst wie ehedem vor Jahrhunderten als mächtige Kraft in das Erziehungswerk des heranwachsenden Geschlechtes einzuschalten. Wenn ich sagte, wie ehedem, meine ich nicht jene ferne Zeit, in welcher das kunstreiche Volk der Hellenen »die weichsten und edelsten Melodien seines Schauens und Bildens fand«, sondern jene näher gelegenen Jahrhunderte, in denen das deutsche Volk aus eigener stolzer Kraft seine gothischen Dome zum Himmel emporwachsen ließ. Damals durchflutete ein Strom urwüchsiger Kunst das gesamte öffentliche Leben und umfaßte jeden Einzelnen, ihn mit den andern gemeinsamen hohen Zielen zuführend. Von diesem allgemeinen Fluge zum Idealen ist nun wenig mehr zu spüren. Zunächst haben lang andauernde unglückliche politische Verhältnisse die Schwingen der Kunst im deutschen Volke gebrochen, dann haben sich die Wissenschaften entwickelt und in unserem Volke besondere liebevolle Pflege gefunden. Auf dieser Grundlage wurden dann im jüngstvergangenen Jahrhunderte die Erziehungs- und Unterrichtssysteme aufgebaut, und es darf uns nicht wundernehmen, wenn der Schwerpunkt derselben in eine immer größer werdende Aufhäufung von Wissen verlegt wurde, welche wieder nur durch einseitige Pflege des mechanischen Gedächtnisses erreicht werden konnte. »Die deutsche Eigenart,« sagt Osborn, »neigt schon an sich mehr zum spekulativen Denken, als zum sinnlichen Anschauen, das die Voraussetzung alles Kunstschaffens und Kunstgenießens ist.« Darum wurde auch der Pflege der Kunst in dem Rahmen eines solchen Unterrichtsplanes kein Platz gewidmet. Die Folgen davon sind leicht einzusehen. Das beständige

Sichversenken in eine eigene im Innern aufgebaute Geisteswelt führt zur Vernachlässigung der wirklichen Welt der Umgebung, da diese sich nur störend gegenüber dem inneren Verlaufe der Vorstellungen geltend machen kann.

Die Ungeübtheit des Auges und des realen Unterscheidungsvermögens, wie sie namentlich an den Abiturienten unserer Gymnasien beobachtet werden kann, schildert in ausgezeichneter Weise Ludwig Volkmann in seiner kleinen Schrift »Die Erziehung zum Sehen«. Er sagt unter anderm: »Daß die äußere Erscheinung der Dinge an und für sich eine wesentliche Seite ihrer Existenz bildet, dafür ist das Gefühl fast ganz erstorben.« Ähnliche Beobachtungen machte Professor Virchow und andere hervorragende Lehrer der Anatomie. Ersterer sagt beispielsweise, daß seine jungen Schüler, wenn sie aus den Gymnasien kommen, wohl den vorgelegten Knochen bemerken, aber jene gewissen Erhabenheiten und Flächen, an welche sich die Muskeln ansetzen, zu sehen nicht im stande sind.

Diese Übelstände sind seit längerer Zeit bekannt. Man hat versucht, denselben durch einen vermehrten Anschauungsunterricht und durch Veranlassung einer eingehenderen Naturbeobachtung entgegenzuwirken. Aber man hat einsehen gelernt, daß diese Versuche nicht den Kern der Sache treffen und daß dieser selbst nur in der gesamten künstlerischen Erziehung der Jugend zu suchen ist.

Die Reformvorschläge gehen von den Vertretern der Kunst, des Kunstgewerbes und der Wissenschaften aus. Zuerst war es G. Hirth, der schon im Jahre 1887 in seinen »Ideen über den Zeichenunterricht« einen rücksichtslosen Bruch mit der Schablone des bestehenden Zeichenunterrichtes forderte, dann Konrad Lange, der in seinem Buche »Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend« (1893) zum erstenmale auf Grundlage einer umfassenden Kritik der bestehenden Methoden positive Vorschläge für die Umgestaltung unseres Unterrichtswesens unter besonderer Berücksichtigung der ästhetischen Erziehung machte. Er war es, der zuerst den Wunsch aussprach, daß man bei der Erziehung nicht immer daran denken möge, aus den Kindern nur brauchbare Mitglieder der menschlichen Gesellschaft zu machen, man soll in erster Linie fragen, ob dieselben auch glückliche Mitglieder derselben sein würden.

Um dieselbe Zeit wurden in Hamburg von den Lehrern Müller und Schwartz die ersten Versuche gemacht, den Zeichenunterricht aus den Banden der Geometrie, in welche ihn an derselben Stätte vor

25 Jahren Direktor Stuhlmann geschlagen, zu befreien. Diese Bewegung fand in dem Direktor der Hamburger Kunsthalle Alfred Lichtwark einen mächtigen Förderer. Er war es, der schon im Jahre 1888 einen kleinen Kreis der Lehrer heranzog, um sie in die Betrachtung von Kunstwerken einzuführen. Die gewonnenen Erfahrungen legte er in dem außerordentlich lesenswerten Buche nieder, das den Titel führt: »Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken.« In ähnlicher Art hat der Direktor des Museums für Kunst und Gewerbe in Hamburg, Professor Brinkmann, die Lehrer in das Studium seiner Anstalt durch methodische Untersuchung der Dinge eingeführt.

Aus diesem Kreise entwickelte sich unter Führung des Lehrers Götze die »Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung« in Hamburg. Ihre Beratungen ergaben, daß der Kunstunterricht nicht als besonderer Zweig des Unterrichtes eingeführt werden könne, daß er aber alle anderen Unterrichtsgegenstände zu umfassen und außer dem Zeichenunterricht insbesondere die Naturwissenschaften, die Muttersprache, den Gesang- und Turnunterricht heranzuziehen und teilweise auch umzugestalten habe. Die »Lehrervereinigung« teilte sich deshalb in verschiedene Sektionen: für die Muttersprache, für Musik und Gesang, für Leibesübungen und für den Zeichenunterricht. Die Resultate ihrer Tätigkeit liegen in einem äußerst interessanten Buche vor, »Versuche und Ergebnisse,« das nun schon in zweiter Auflage erschienen ist.

Wir entnehmen demselben zunächst bezüglich der künstlerischen Pflege der Muttersprache: Dr. J. Löwenberg fordert in seinem »Dichtung und Schule« benannten Artikel, daß die Dichtung um ihrer selbst willen, nicht aber moralischer, patriotischer oder religiöser Tendenzen wegen gepflegt werden soll. Den Kindern soll nur das Beste geboten werden, und zwar von ersten Dichtern, daher wünscht er die rücksichtslose Entfernung vieler minderer Gedichte, die nur der eben erwähnten Tendenzen wegen in unsere Schulbücher aufgenommen worden sind, denn, sagt er, »nicht nur Gesetz und Recht, auch Gedichte erben sich wie eine ewige Krankheit fort.« Jedes Gedicht soll wie ein jedes wahre Kunstwerk als Ganzes, unzerstückelt und unzerpflückt genossen werden. — Im Berichte der literarischen Kommission lesen wir, mit welchem Eifer die klassische und moderne Dichtung durchforscht wurde, um das für die Jugend in Schulbüchern und Anthologien Verwendbare aufzusuchen. Um den Schülern auch den Genuß größerer Dichtungen dramatischer Art zu

verschaffen, wurden Theateraufführungen für Kinder veranstaltet, und zwar mit dem besten Erfolge. Eine eigene Kommission befaßte sich mit der Auswahl geeigneter Jugendschriften, von dem Grundsatze ausgehend, daß eigene Jugendschriften, die nur für Kinder bestimmt sind, nicht geschrieben werden sollen, da in den meisten Werken der größeren Dichter und Schriftsteller Stoff genug hiefür vorhanden sei. Bei dem Studium dieser großen Literatur wurde auch das für Volksbibliotheken Geeignete ausgewählt, um so ein wirksames Gegengewicht gegen die Schundliteratur der Volksromane zu bieten.

Was den Gesang anbelangt, so wird zunächst die Pflege des echten deutschen Volksliedes gefordert. Um die Schüler mit den größeren Werken der deutschen Tonkünstler bekannt zu machen, werden Schülerkonzerte veranstaltet, zu welchen auch nach und nach die der Schule entwachsenen Schüler herangezogen werden, um den erziehlichen Einfluß der Schule noch weiter auszudehnen und diese zu einem Mittelpunkte echter nationaler Volkserziehung auszugestalten. Musik und Gesang werden bei uns übrigens ohnedies weit mehr gepflegt als die bildenden Künste.

Über die Berücksichtigung der künstlerischen Erziehung beim Turnunterrichte berichtet Karl Möller. Er stellt als Prinzip die Durchdringung des Leibes mit Schönheit dar, wie es »Lion« so trefflich in die Worte kleidet: »Die Turnkunst ist die Poesie des Leibes. Denn gleichwie der Geist sich in höchster Lust auf den Wellen der Dichtkunst wiegt, so fühlt man sich auch körperlich nie besser und wonnereicher, als wenn sich des Leibes Gewandtheit und Schönheit im freiesten Spiele der Glieder ungehemmt entfaltet.« Daher muß der Entwicklung des schönen Körpers und der Kraft, der Sicherheit und Anmut seiner Bewegungen das größte Augenmerk zugewendet werden. Der Sinn für die Wertschätzung eines schönen Körpers muß geweckt werden, denn dieser ist die Grundlage einer hohen Entwicklung in jeder Kunstepoche. Außer diesen ästhetischen Aufgaben hat der Turnunterricht auch ethischen und nationalen Aufgaben Vorschub zu leisten.

Der Löwenanteil an der künstlerischen Erziehung der Jugend fällt jedoch, wie selbstverständlich, dem Zeichenunterrichte zu. Derselbe soll vom Grunde aus umgestaltet und zum eigentlichen Kunstunterrichte gemacht werden. Um die Maßnahmen, welche geeignet sind, »ein kunstsinniges und schönheitsfreudiges Geschlecht« heranzubilden, psychologisch zu begründen, wurde ein eigener Ausschuß zum Studium der Kindheit eingesetzt. Die Untersuchung der Entwick-

lung des künstlerischen Darstellungsvermögens wurde bisher besonders erfolgreich von Amerikanern und Engländern betrieben. (Barnes, Cook und Sully.) Sie stellen 3—4 Entwicklungsstufen fest: 1. Zunächst die des sinnlosen Gekritzels beim zweijährigen Kinde, welches bloß dem Bedürfnisse einer Muskeltätigkeit folgt. 2. Die Stufe, in welcher der Geist diese Muskeltätigkeit beherrschen lernt. 3. Die Stufe, in welcher die Phantasie bereits schöpferisch in das Darstellungsvermögen eingreift. Daher sind alle ersten Zeichenversuche Zeichnungen aus dem Gedächtnisse. Erst auf verhältnismäßig hoher Stufe tritt das Zeichnen nach dem wirklichen Gegenstande dazu. Das Nächstliegende, was das Kind zeichnet, ist das menschliche Antlitz. Ein Oval oder Kreis mit Strichlein für Augen und Mund. An den Kopf setzen sich fast immer sogleich Arme und Beine an, erst später wird aus letzteren der Rumpf durch einen Querstrich abgetrennt. Die Profilstellung des Gesichtes folgt zunächst meist noch mit Beibehaltung beider Augen. An die menschliche Gestalt schließt sich die tierische an, dann folgen Gegenstände aus der Umgebung des Kindes. Kaum 2 % aller Darstellungen des Kindes sind ornamentaler Natur. Diese Entwicklung veranschaulichte in vortrefflicher Weise die vom Lehrer Götze in Hamburg veranstaltete Ausstellung »Das Kind als Künstler«. Zu derselben wurden auch vergleichsweise Zeichnungen wilder Völker herangezogen, um nachzuweisen, daß die Entwicklung des Zeichenvermögens beim Kinde denselben Weg einschlägt, den alle wilden Völker gehen und alle alten Völker gegangen sind. Eine ähnliche Ausstellung wird jetzt im Künstlerbunde »Hagen« veranstaltet werden, nur dürfte sie in bescheideneren Grenzen gehalten sein.

Wie jeder psychologisch aufgebaute Unterricht an den im vorschulpflichtigen Alter gewonnenen Erfahrungskreis anschließen muß, so muß auch ein naturgemäßer Zeichenunterricht an die Erfahrungen dieser Altersstufe anschließen. Bahnbrechend auf diesem Gebiete waren die Arbeiten der Amerikaner Prang und Liberty Tadd, des Engländers Cook, der Hamburger Lehrer Götze und Schwartz. In Österreich hat der Hauptlehrer an der Lehrerbildungsanstalt in Eger, Josef Hiersche, sich als beredter Vorkämpfer gezeigt. Ich selbst habe im Jahre 1896 an dieser Stelle der geehrten Pädagogischen Gesellschaft die Prinzipien eines rationellen, auf der psychologischen Entwicklung des Kindes und auf Naturbeobachtung aufgebauten Zeichenunterrichtes dargelegt.

Wer eine Übersicht über den gegenwärtigen Stand der Frage des

Zeichenunterrichtes in allen Teilen der Erde gewinnen will, dem empfehle ich bestens die von der Hamburger Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung herausgegebene Schrift: »Der Zeichenunterricht der Gegenwart.« In derselben sind die Grundsätze des modernen Zeichenunterrichtes zusammengefaßt. Sie sind etwas gekürzt ohngefähr folgende:

1. Das Zeichnen ist Ausdrucksmittel für das »Kennen«, d. h. für die Vorstellungsfähigkeiten, für die der sprachliche Ausdruck nicht ausreicht. Dadurch gewinnt der Zeichenunterricht eine dem Sprachunterrichte analoge Bedeutung.

2. »Anschauen« ist die festeste Brücke zwischen Natur und Mensch. Auf Naturanschauung und Darstellung muß der Zeichenunterricht von Anfang an begründet werden, daher sind

3. reingeometrische Formen aus dem Zeichnen auszuscheiden und der Geometrie zuzuweisen.

4. Das Ornamentzeichnen darf weder an den Beginn des Zeichenunterrichtes gesetzt, noch als Ziel desselben hingestellt werden, es muß von Naturformen abgeleitet werden und hat nur jene Beachtung zu finden, die es lediglich als Schmuckform verdient.

5. Die Hauptsache für die allgemeine Schule bleibt, daß der Schüler durch das Zeichnen in ein persönliches Verhältnis zu den Gegenständen, mit denen das Leben, Natur und Kunst ihn umgeben, gesetzt werde. Wenn er durch sorgfältige Beobachtung und treue Nachbildung das Natürliche um sich her in klaren, deutlichen Vorstellungen seinem Geiste als stets verfügbaren Schatz eingeprägt, dann wird er die Dinge mit künstlerischem Interesse betrachten lernen und ihnen eine künstlerische Charakteristik abgewinnen.

Nur ein derartig begründeter Zeichenunterricht in zielbewußter Ausführung, der die Anschauung, das Empfinden und die Handgeschicklichkeit der gesamten Jugend bildet, wird beitragen können, der für die Kunst und Zivilisation gleich wichtigen Aufgabe, der Kunst im Volke den Boden zu bereiten, der Kunst, die gleich der Muttersprache vom Herzen kommt und zum Herzen dringt.

Aber nicht der Unterricht allein soll künstlerisch erziehend wirken, es soll vom Kinde alles ferngehalten werden, was sein Kunstempfinden schädigen kann, es soll von Jugend auf nur mit Gegenständen der wahren und hohen Kunst in Berührung gebracht werden. Das betrifft zunächst: das Schulhaus.

Dieses Thema hat Bauamtmann Professor Th. Fischer auf

dem vorjährigen Dresdner Kunsterziehungstage in mustergiltiger Weise behandelt. Für die Wahl des Standortes eines Schulgebäudes sollen nebst den hygienischen Gründen auch die künstlerischen maßgebend sein. Das Gebäude soll schon von weitem einen schönen, harmonischen Eindruck machen. Was die Anlage anbelangt, so sollte das einreihige System, das heißt das Aneinanderreihen von Schulzimmern um einen weiten Gang, der einen großen lichten Schulhof mit frischem Grün umschließt und die Jugend zur Erholung in den Zwischenpausen einlädt, wo möglich überall zur Durchführung gelangen.

Das Schulgebäude soll aber auch durch sein Äußeres kunsterzieherisch wirken. Daher weg mit allem Fremden im Aufbau und Schmuck, insbesondere vermeide man die welschen Lügen, d. h. die gipsernen Pilasterkapitäle, Gesimsverzierungen, Akroterien u. s. w., pflege vielmehr die einheimische, bodenständige Kunst, welche den fremden Tand verschmäht und sich in gediegenem Material und der durch dasselbe bedingten Form ausspricht. Da die Farblosigkeit der Renaissancegebäude, die wir übernommen haben, nur auf der mißverstandenen Antike beruht, so mögen die warmen wohlgestimmten Farbtöne, welche der deutsche Baustil der Gotik hervorbrachte, wieder zur Anwendung gelangen. Wo genügende Geldmittel angewendet werden können, soll wahrhaft künstlerischer Schmuck verwendet werden, sei es als Fries an den Gängen und in den Festsälen, sei es durch Aufstellung passender Werke der Bildhauerkunst, wozu sich insbesondere die sinnigen Gestalten der deutschen Märchenwelt und des deutschen Humors vorzüglich eignen würden. Wie die Gänge und Vorhallen, so seien auch die Schulzimmer weit und licht, im Schmucke fröhlich und anheimelnd. Soll das letztere der Fall sein, so dürfen die Zimmerwände nicht zu hell gestrichen sein; warme Töne, welche dem Auge wohl tun, und von denen sich auch der Wandschmuck in angenehmer Wirkung abhebt, sollen bevorzugt werden.

Was nun den künstlerischen Bilderschmuck anbelangt, so hat darüber Dr. M. Spanier eine Broschüre veröffentlicht, die nun schon in zweiter Auflage vorliegt. Auf dem vorjährigen Dresdner Kunsterziehungstage hat über diesen Gegenstand Regierungsrat Dr. Seidlitz gesprochen, und der »Hagenbund« hat in seiner zu eröffnenden Ausstellung den größten Teil der Wände seiner Räumlichkeiten diesem künstlerischen Wandschmucke zur Verfügung gestellt. Unter künstlerischem Bilderschmuck versteht man nicht die gewöhnlichen, für den Unterricht zu verwendenden Anschauungsbilder, obwohl

auch bei der Herstellung dieser Bilder der künstlerische Standpunkt nicht vernachlässigt werden sollte, sondern Bilder, die nur dazu bestimmt sind, die Schulräume würdig zu schmücken, und sie haben nicht so sehr die Aufgabe, die Schüler zu belehren, als sie an Schönes zu gewöhnen. Da diese Gewöhnung ein wichtiger Faktor in der künstlerischen Erziehung der Jugend ist, so zieht das Streben, die Schule mit entsprechenden Werken auszustatten, immer weitere Kreise. Außer der Vereinigung in Hamburg hat sich ein Verein für künstlerischen Bilderschmuck in den Schulen auch in Dresden gebildet, in Holland ist einer entstanden, und in Stockholm hat sich der Prinz Eugen von Schweden, der selbst Maler ist, an die Spitze eines solchen Vereines gestellt, er hat die besten Künstler Schwedens an seiner Seite versammelt, und man hat bereits begonnen, zunächst die neuerbauten Mittelschulen mit bedeutsamen und würdigen Bildern zu schmücken. Für den künstlerischen Bilderschmuck der Schulen muß auch der Grundsatz gelten, daß für die Jugend das Beste gut genug sei. Darum sollen nur Werke herangezogen werden, welche geeignet sind, eine gesunde Volkskunst zu fördern. Die Gestaltung des Stoffes soll anregend und poetisch sein, daß die Wirkung auf die Kinder auch ohne viele Erklärung seitens des Lehrers eine bedeutende sei. Die Bilder sollen nicht zum Gegenstande des Unterrichtes gemacht werden, dagegen soll der Lehrer jederzeit bereit sein, über diese Bilder, wenn er gefragt wird, Auskunft zu geben und auf die malerischen Schönheiten derselben aufmerksam zu machen. Von Zeit zu Zeit, vielleicht alle Vierteljahre, kann ein Wechsel in den Bildern eintreten. Da die künstlerische und nationale Erziehung Hand in Hand gehen sollen, so sollen für unsere deutsche Jugend zunächst die Meisterwerke der Griffelkunst unserer großen alten Meister Dürer und Holbein ausgewählt werden, denen sich noch der stammverwandte Rembrandt anschließen möge; von neueren wären insbesondere Rethel und Schwind zu bevorzugen. Um vom Kinde alle Afterkunst ferne zu halten, hat man sich in jüngster Zeit entschlossen, die bedeutendsten Künstler der Gegenwart zu bewegen, Originalsteinzeichnungen herzustellen in der Art und Weise, wie sie die Engländer in den Bildern ihres Sumner, die Franzosen in den stimmungsvollen Landschaften ihres Rivière für den Schmuck der Schulen verwenden. Die von Teubner und Voigtländer herausgegebenen Bilder entsprechen zum großen Teile künstlerischen Grundsätzen, und sind insbesondere die Bilder des Direktors der k. k. Kunstgewerbeschule in Wien, Baron

Myrbach, und die Meister im Deutschen Reiche, Georgi Fischer, Dettmann, Hoch, Fikentscher, Kampf u. a. hervorragend zu nennen.

Für den Bilderschmuck des Wohnzimmers der Kinder gelten dieselben Grundsätze wie für den Schmuck des Schulzimmers Das Bild in der Wohnstube des Kindes ist leider nur allzuhäufig das Stiefkind der ganzen Einrichtung, leider auch dort, wo die nötigen Geldmittel zur Beschaffung künstlerischen Schmuckes vorhanden wären. Wie oft haben wir nicht alle erfahren, daß Neueinrichtungen von Wohnungen für viele tausend Gulden angeschafft wurden, daß aber der Bilderschmuck dem Tapezierer gerade so überlassen wurde wie die Auswahl und Anordnung der Vorhänge, und daß dieser dann einige schlechte Ölfarbendruckbilder für gut genug hielt. Hier kann und soll der künftige Kunstunterricht neugestaltend wirken, das Kind soll den Sinn für Schönheit, der in der Schule so lebendig geweckt wurde, auch auf sein Heim übertragen. Der Zeichenunterricht soll einen kräftigen Kunstdilettantismus erziehen, der die festeste Brücke bildet über die Kluft, welche die Künstlerschaft vom kaufkräftigen Bürgertume trennt.

Zu den Dingen, mit denen sich die Kinder von Jugend auf am liebsten beschäftigen, gehört unstreitig das Bilderbuch. Auch auf diesem Gebiete stehen gegenwärtig die Deutschen hinter den Franzosen und Engländern zurück. Die billige Marktware herrscht vor. Die Künstler selbst stehen noch größtenteils dem für Kinder bestimmten Bilderbuche fern. Mit Unrecht, denn es gibt keine spezifische Kunst für Kinder. Was wahrhaft schön ist, muß von Kindern und Erwachsenen mit Freude und Vergnügen angesehen und gelesen werden können. Daher sollen Bilderbücher, was Inhalt und Bild anbelangt, nur von Künstlern ersten Ranges hergestellt werden. Sie sollen nach Inhalt und Form mustergiltig, kurz wie aus einem Gusse sein. Dazu gehört, daß Bilderbücher, insbesondere für kleinere Kinder, in kräftigen Umrissen und entschiedenen Farben gehalten werden, und daß auch der Umschlag nicht allzustark schmutzen und nicht allzuleicht zerreißen soll. In einer früheren Zeit, da hatten wohl die Deutschen solche mustergiltige Bilderbücher und übertrafen darin alle anderen Nationen. Ich erinnere beispielsweise an Dürers »Marienleben« und Holbeins »Totentanz«. Unter den neueren deutschen Künstlern verdienen genannt zu werden: Ludwig Richter, Otto Spekter, Oskar Pletsch, Paul Thumann, Fedor Flinzer, Wilhelm Busch. — Unter den deutschen

Österreichern insbesondere Löffler und Urban. — Unter den Franzosen ragen hervor: Monvel, Rivière und Job. — Unter den Engländern Kate Greenaway, Caldecott, Walter Crane. — Unter den Schweden Larrson.

Was die Bilderbücher für die kleineren Kinder, ist der Besuch von Museen und Gallerien für die größeren. Wie die Bildergallerien für die Kunsterziehung dienstbar gemacht werden sollen, hat Alfred Lichtwark in seinem schon erwähnten Buche »Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken« ausgezeichnet dargelegt. Ebenso Justus Brinkmann, der den Besuch der Museen seitens der Kinder und ihren Wert für die Kunsterziehung in einem Artikel der Versuche und Ergebnisse der Hamburger Lehrervereinigung schildert. Daraus erhellt, daß das Durchführen von Kindern in großen Massen zwecklos sei, daß eine kleine Schar nur vor wenige Gegenstände geführt und angeleitet werde, dieselben eingehend zu betrachten. Eine voreilige Kritik soll nie geduldet werden. Warme Empfindung für den Gegenstand und die Art seiner Darstellung soll vor allem angestrebt werden.

Soll das eben vorgeführte Ziel bezüglich der Kunstpflege in der Schule erreicht werden können, so muß zunächst eines ins Auge gefaßt werden, das ist die Heranbildung einer Lehrergeneration, welche geeignet ist, diesen Kunstunterricht zu erteilen, d. h. nicht als solchen, sondern seine Grundsätze wie einen roten Faden in alle Fächer der Erziehung und des Unterrichtes zu flechten. Daher muß vor allem der Unterricht an den Lehrerbildungsanstalten diesen Grundsätzen gemäß ausgestaltet werden.

Im deutschen Sprachunterrichte muß das Hauptgewicht auf die Weckung des Sinnes für die Schönheiten der deutschen Literatur gerichtet werden. Die Einrichtung von Lese-, Theater- und Rezitationsabenden würde zur Erreichung dieses Zieles sehr viel beitragen.

Wenn auch die Musik an den Bildungsanstalten eine ausreichende Pflege findet, so könnte der Bekanntmachung mit den großen Meistern der Tonkunst unseres Volkes eine erhöhte Aufmerksamkeit gewidmet werden. Der Besuch besonders geeigneter Konzerte wäre für diesen Zweck sehr zu empfehlen.

Im Turnunterrichte wären die schon erwähnten Grundsätze zu berücksichtigen. Empfehlenswert wäre die Angliederung eines Tanz- und eines Anstandskurses, letzterer insbesondere für Lehrerbildungsanstalten.

Das Hauptaugenmerk muß jedoch der Neugestaltung des Zeichenunterrichtes gewidmet werden. Es kann nicht mehr geduldet werden, daß dieser Unterrichtsgegenstand gewissermaßen als Aschenbrödel behandelt und dem Hauptlehrer der Mathematik oder Geometrie, der Naturgeschichte oder Physik als unbequemes Anhängsel aufgehalst werde. Er darf nur von Lehrkräften erteilt werden, welche selbst einen gediegenen Kunstunterricht an einer Akademie oder höheren Kunstgewerbeschule erhalten haben, und die sich über die Grundsätze, nach denen ein zeitgemäßer Zeichenunterricht zu erteilen, vollkommen klar sind. Der gesamte Zeichenunterricht muß vom ersten Jahrgange an auf das Zeichnen nach der Natur aufgebaut werden. Die Grundlehren der Perspektive müssen durch fleißige Skizzierübungen an praktischen Beispielen bis zur größten Sicherheit geübt werden. Das Studium der Pflanzen- und Tierwelt, auch der lebenden, muß eingehend betrieben werden. Dieses Studium ist auch die Voraussetzung und der Ausgangspunkt für das ornamentale oder schmückende Zeichnen. Die Zöglinge müssen angeleitet werden, Naturformen zu stilisieren und im Ornamente selbständig zu verwerten. Die Gesetze der Ornamentik sind durchaus praktisch zu entwickeln. Das Gedächtniszeichnen ist vor allem andern zu pflegen. Besonderes Augenmerk muß dem Zeichnen großer Formen an der Schultafel gewidmet werden. In das Kunstverständnis können die Zöglinge nur durch systematische Besichtigung kirchlicher und profaner Bauwerke und durch ein eingehendes jahrelang betriebenes Studium der Schätze unserer Kunstsammlungen durch Führung ihres Lehrers oder anderer berufener Persönlichkeiten eingeweiht werden. (Beispiel Lichtwark und Brinkmann in Hamburg.)

Wenn auf diese Weise die Neugestaltung unseres Zeichenunterrichtes sich zum größten Teile auf die gründliche Änderung des Zeichenunterrichtes für Lehrer und Lehrerinnen stützt, so darf die gegenwärtige Lehrerschaft in diesem Ringen doch nicht müßig zusehen. Sie muß sich unter der Leitung kunstgebildeter Amtsgenossen auf diesem Gebiete, auf welchem ihre Vorbereitung so unzureichend war, weiter bilden, sowohl in theoretischer Weise durch das Studium der modernen Methodik dieses Unterrichtszweiges, als auch praktisch durch eifriges Naturstudium auf allen Gebieten, durch fleißiges Zeichnen aus dem Gedächtnisse an der Wandtafel. Solche methodische Kurse sollten in allen größeren Orten errichtet werden, und ein hohes Unterrichtsministerium sollte dieselben entsprechend unterstützen. Wenn nun diese Lehrkräfte ihr frisches Können sogleich in ihren eigenen Klassen prak-

tisch erproben, so werden wir eine Menge Erfahrungen gewinnen, welche dann als Grundlage für die Schaffung von neuen Lehrplänen dienen können.

Soll ich nun kurz zusammenfassen, was ich mit meinen auf Vollständigkeit durchaus keinen Anspruch machenden Auseinandersetzungen über die Kunst im Leben des Kindes bezwecken wollte? Es sollte eine Antwort sein auf die Frage mehrerer Kollegen: »Was wollt ihr denn mit euerer künstlerischen Erziehung? Man kann doch nicht alle Kinder zu Künstlern machen!«

Ich kann mit Otto Erich Schmidt antworten: »Nicht künstlerische Leistungen, nicht Kunststümperei wollen wir erzielen, sondern künstlerische Empfänglichkeit. Wir möchten in allen Volksgenossen eine starke Begierde nach reinstem edelsten Lebensgenuß erwecken, möchten in die Seelen unserer Kinder leiten einen neuen starken bewegenden Strom der Freude, jener Weltfreude, die in Schiller und Beethoven mit unsterblichen Klängen erbebte, und die unsere Nation zu einem Aufschwunge begeistern könnte, der sie auch in Hinsicht der ästhetischen Kultur wieder neben und über die besten Völker des Erdkreises emportrüge. — An die deutsche Lehrerschaft aber richten wir unsere Bitte: »Seid einmütig in dem Willen, das ästhetische Elend der großen Massen zu heben; dem Vollbringen stehen dann tausend Wege offen.«

Und ich füge hinzu: »Der nächste Weg führt durch die Ausstellung des ‚Hagenbundes'.«

Aus der Debatte. (Sektionssitzung vom 24. Mai l. J.) Der Vortragende berichtet im einzelnen über die Ausstellung, welche vom Künstlerverein »Hagenbund« und dem Vorstand des deutschen Buchgewerbevereines veranstaltet worden war. Über Anregung des Herrn Landesschulinspektors Dr. Rieger hatte sich aus Vertretern der Wiener Lehrervereine ein Komitee gebildet, dessen Mitglieder die pädagogische Verwertung der Ausstellung vermitteln und an bestimmten Besuchsstunden als »Führer durch die Ausstellung« für das jeweilig anwesende Publikum fungieren sollten. Leider ist man an die Lehrerschaft erst herangetreten, als die Ausstellung schon der Eröffnung harrte, und fast alle Wünsche, die seitens des pädagogischen Komitees geäußert wurden, sind unberücksichtigt geblieben. So z. B. war der Berichterstatter gegen die Hineinführung der Kinder in die Ausstellung. Es gab da u. a. Wandbilder, welche für den Schulgebrauch zu dienen hatten; das Kind aber hat kein Urteil darüber abzugeben, ob sich solche Bilder zu dem gedachten Zwecke eignen. Ebensowenig weiß das Kind mit den Kritzeleien anzufangen, welche in der Abteilung »Das Kind als Künstler« ausgestellt waren; denn in diese Abteilung gehört nur der Lehrer, der Psychologe. Dagegen wurden die Kinder an den vielen Bilderbüchern eigentlich nur vorübergetrieben. Die

Kinder in die Ausstellung zu schicken, war also vollständig überflüssig. Das pädagogische Komitee hatte beschlossen, daß bloß die oberste Altersstufe der schulpflichtigen Jugend in die Ausstellung eingeführt werden sollte, die Leitung des »Hagenbundes« aber verschickte die Eintrittsblocks an alle Schulen ohne Unterschied, und gerade die kleinsten Kinder waren die ersten, die zu Besuche kamen. Daß auch von Seite der Lehrerschaft so absprechende und mitunter falsche Urteile über die Ausstellung gefällt wurden, liegt nur daran, daß es zu manchen Besuchsstunden an kunstverständigen Führern mangelte. Auch in dieser Beziehung wurden die Beschlüsse des pädagogischen Komitees, daß die aus seiner Mitte gewählten Führer zu diesem Zwecke vom Bezirksschulrate den nötigen Urlaub erhalten sollten, nicht durchgeführt. Die Ausstellung, die sich eine hohe künstslerische und pädagogische Idee zur Verwirklichung stellte, hat in der Folge aus Mangel an guter Beratung und tatkräftiger Durchführung fast mehr geschadet als genützt. — Herr Feder stimmt im Prinzip diesen Ausführungen zu. Die Lehrer waren mit der Sache nicht vertraut gemacht worden, und es erschien ganz zwecklos, die Schüler durch die Ausstellung zu treiben; denn es ist der Sache der künstlerischen Erziehung zuwider gehandelt, wenn auf einmal zu viele Objekte vor die Augen der Kinder geführt werden. — Herr M. Zens kann die überschwänglichen Hoffnungen, die man heutzutage auf die Erziehung zum Kunstverständnis und Kunstgenusse setzt, nicht teilen. Daß die berechtigten künstlerischen Bestrebungen in der allgemeinen Pflichtschule und insbesondere in der Lehrerbildungsanstalt alle Beachtung verdienen, sei selbstverständlich; vor offenbaren Übertreibungen aber könne und dürfe man die Augen nicht zuhalten. — Herr Druschba wünscht für unsere Kinder öffentliche Bibliotheken, in denen sie sich an den Erzeugnissen der Kunst ergötzen können. — In Beantwortung von gestellten Anfragen will der Vortragende den Unterschied zwischen den Gerlach'schen Bildern und den Zeichnungen aus dem Struwelpeter darin erkennen, daß die ersteren von wirklichen Künstlern geschaffen wurden, die letzteren dagegen in Zeichnung und Ausführung durchaus unkünstlerisch seien. Das Phantastische und Groteske der Gerlach'schen Bilder entspreche aber der künstlerischen Auffassung und bilde einen wichtigen Bestandteil des Kunstinhaltes. Bei Erklärung der Bilder halte man daran fest, daß diese nicht zerfasert werden. Die Hauptsache sei das künstlerische Verständnis des Lehrers, zu dem schon in der Lehrerbildungsanstalt der Grund gelegt werden soll.

VIII.

Ferialhochschulkurse für Lehrer.

Bericht, erstattet am 1. Februar 1902 von FRANZ MITTERBAUER.

Die Überzeugung von der Notwendigkeit stetiger Fortbildung im Lehrerstande hat im abgelaufenen Jahre eine für Österreich neue Fortbildungsinstitution ins Leben gerufen: die »Ferialkurse« oder »Hochschulkurse« für Lehrer, die von der »Vereinigung österreichischer Hochschuldozenten« veranstaltet und im August v. J. zu Wolfsberg in Kärnten zum erstenmal abgehalten wurden. Es wurden dort drei humanistische und vier naturwissenschaftliche Themen behandelt, nämlich:

1. Die deutsche Literatur des 18. Jahrhunderts.
2. Deutsche Geschichte mit Rücksicht auf soziale und wirtschaftliche Fragen.
3. Ausgewählte Kapitel aus der allgemeinen Geographie; Österreich-Ungarn.
4. Kritische Darstellung der Entwicklung der physikalischen Theorie im 19. Jahrhundert.
5. Ausgewählte Kapitel aus der theoretischen Chemie.
6. Bau und Leben der Pflanzen.
7. Hygiene.

Ausführliche Berichte hierüber haben mehrere Fachblätter gebracht. Die Kurse waren gut besucht, und es hat sich ein eigener Verein gebildet, welcher die Veranstaltung solcher Kurse in der Zukunft und die Förderung und Ausgestaltung der neuen Institution zur Aufgabe hat.

Wenn wir letzteren Zweck ebenfalls ins Auge fassen wollen, werden wir gut tun, vorerst den Blick dorthin zu wenden, wo derartige Kurse bereits seit längerer Zeit und alljährlich veranstaltet werden, nämlich nach Deutschland. Die Ferialkurse für Lehrerfortbildung sind dort an die Universitäten verlegt: Greifswald, Kiel,

Marburg an der Lahn, Erlangen, Würzburg und Breslau sind diesfalls bekannt geworden, die Kurse von Jena sind aber bereits zu Weltruf gelangt und werden fast stets von Vertretern aller Erdteile besucht. Die in den reichsdeutschen Kursen zur Behandlung gelangenden Themen lassen sich in drei Gruppen scheiden: 1. Speziell pädagogische Themen, 2. solche allgemein wissenschaftliche Themen, die zur Schulpraxis in direkter Beziehung stehen, und 3. der Allgemeinbildung überhaupt geltende Themen (ohne ausgesprochene Rücksicht auf die Schule).

Im Vordergrunde stehen die pädagogischen Themen. In mehreren Kursen wurde das Verhältnis von Herbart zu Pestalozzi eingehend erörtert und dadurch viel beigetragen zur Klärung über strittige Details der pädagogischen Theorie und Praxis, dann über die Begriffe »Sozial- und Individualpädagogik«, über die Autonomie der pädagogischen Wissenschaft und die Grenzen derselben. Auch über »Psychologie des Kindes« wurde mehrfach abgehandelt. Diese Wissenschaft wird in Frankreich, England und Amerika schon seit längerer Zeit, seit einigen Jahren auch in Deutschland von der Lehrerschaft sowie in eigenen Vereinen und Zeitschriften eifrig gepflegt. Dieselbe hat — im Gegensatze zur Lehre vom ausgebildeten Seelenleben — die Schilderung der Entwicklung und der Verwicklungen des Seelenlebens von der Geburt bis zum Eintritte der Pubertät zum Gegenstande und hat gegenüber der ersteren dieselbe Bedeutung wie die Embryologie gegenüber der Anatomie, ist also aus Gründen der Vollständigkeit und der Verständlichkeit für den Lehrer und Erzieher von größter Wichtigkeit, indem sie zur exakten Fundierung der Erziehungs- und Unterrichtsmethodik unerläßlich und selbst für das Erfassen der Erziehungsziele maßgebend ist. In Zusammenhang damit ist die »pädagogische Pathologie« zu nennen, d. i. die Lehre von den abnormen Erscheinungen im Seelenleben, besonders von den Kinderfehlern und ihrer Behandlung. In einzelnen Kursen wurden spezielle »pädagogische Zeit- und Streitfragen« behandelt. In Jena, woselbst die Universität eine selbständige Lehrkanzel für Pädagogik, ein pädagogisches Seminar und eine Volksschule als Übungsschule besitzt, werden die Eigentümlichkeiten der auf die Herbart-Zillersche Didaktik gegründeten speziellen Methodik in Theorie und Praxis vorgeführt (besonders die intensive Konzentration der Lehrstoffe, die Formalstufen des Unterrichts und das entwickelnde Lehrverfahren); an die Musterlektionen der Übungsschullehrer und an die teilweise oppositionell gehaltenen Lektionen von Kursteilnehmern schließen sich Debatten an, die sich meist sehr anregend gestalten. In

Jena werden anläßlich der Ferienkurse auch öffentliche Vorträge mit Diskussionen abgehalten, welche zum Teile sozialpädagogische Tendenz haben, zum Teile methodischer Natur sind.

Als Beispiele der die Bedürfnisse der Schule berücksichtigenden allgemein wissenschaftlichen Themen seien vom letzten Jenenser Kurse drei genannt: »1. Zoologisches Praktikum, 2. Botanisch-mikroskopische Arbeiten und pflanzenphysiologische Experimente und 3. Geologie in Charakterbildern.« Das zoologische Praktikum umfaßte Übungen im Bestimmen, Sezieren und Präparieren von Tieren. Der botanische Kurs beleuchtete ein wenig gepflegtes, aber sehr instruktives Gebiet und gab jedem einzelnen Teilnehmer reichlich Gelegenheit zu Untersuchungen und Experimenten über die für den Elementarunterricht geeigneten Erscheinungen der Transpiration, der Assimilation, des Wachstums und der Reizvorgänge im Pflanzenreiche. (Der Jenenser Bürgerschullehrer Schleichert hat, angeregt von diesem Kurse, ein Buch herausgegeben, betitelt: »Das Experiment im botanischen Elementarunterricht.«) Das geologische Thema behandelte ein Universitätsprofessor, der wissenschaftliche Reisen in alle Erdteile gemacht hatte. Derselbe erörterte die Grundbegriffe der Geologie, die gewöhnlich recht abstrakt dargeboten werden, an anmutigen Landschaftsbildern und Schilderungen unter Heranziehung einfacher Experimente so methodisch, daß sie ein Volksschüler hätte verstehen können, zog aber dabei selbst die Ergebnisse der neuesten Forschungen, z. B. über Entstehung der Erdbeben, in den Kreis der Betrachtung. Es ist klar, daß derlei Darbietungen vorzüglich geeignet sind, die Methodik des Realienunterrichtes der Volksschule zu fördern.

Jene Vortragszyklen endlich, welche keine spezielle Rücksicht auf die Schulpraxis aufweisen, sind in den deutschen Ferialkursen nur zum geringen Teile den gewöhnlichen Schulwissenschaften entnommen, es werden vielmehr auch theologische, philosophische, fremdsprachliche und medizinische Kurse in großer Zahl abgehalten. Diese sind häufig auch von Nichtlehrern besucht, weisen zum Teil aber doch auch einen Zusammenhang mit den geistigen Bedürfnissen des Lehrerstandes auf, so gibt es z. B. Kurse für praktisches Latein, Nationalökonomie, Rhetorik, über die religiösen Strömungen der Gegenwart u. a.*)

Ein Vergleich des ersten österreichischen Ferialkurses mit jenen

*) Ausführlicheres über die Ferialkurse Deutschlands enthält die »Österreichische Schulzeitung« in den Nummern vom 13., 20. und 27. November 1901.

Deutschlands zeigt Folgendes: in Wolfsberg fehlten die pädagogischen Themen gänzlich; die dort behandelten Stoffe gehören den allgemein bildenden Disziplinen an, und auch die Beziehungen zur Schulpraxis waren nur geringe. Daraus resultiert ein gewichtiger Unterschied im Effekt: die deutschen Kurse dienen wesentlich der beruflichen Fortbildung des Lehrerstandes, der Ausgestaltung der pädagogischen Wissenschaften und der Förderung der Schulpraxis — der österreichische Kurs war dagegen allgemein bildender Natur.

Wenn wir uns nun die Frage vorlegen, was denn in nächster Zeit in Österreich geschehen könnte, damit die Ferienkurse den Bedürfnissen der Lehrer in gesteigertem Maße entsprechen könnten, so wird uns in der Hauptsache zunächst keine befriedigende Antwort. Die pädagogische Fortbildung, die auch schon deswegen in die erste Linie treten sollte, weil die pädagogische Seminarbildung bei uns keine so intensive ist wie im Deutschen Reiche, kann nicht auf gleiche Weise wie draußen gefördert werden, weil uns die Pädagogen fehlen, nämlich solche Männer, die auf eigener Anschauung und Praxis beruhende Kenntnis der Volksschule mit akademischer Bildung vereinigen, die im Studium und in der Fortbildung der pädagogischen Wissenschaften ihre Lebensaufgabe erblicken können und sohin pädagogische Zeit- und Streitfragen gründlich zu erörtern im stande sind. In Deutschland beschäftigen sich zahlreiche Mittel- und Hochschullehrer eifrig mit der Pädagogik oder doch mit der speziellen Methodik ihrer Fächer auch bezüglich des Elementarunterrichts; wir haben leider nicht häufig Gelegenheit, akademisch gebildete Lehrkräfte kennen zu lernen, die auch über eine gediegene pädagogische Bildung verfügen. Eine teilweise Abhilfe könnte indes getroffen werden durch Heranziehung geeigneter Personen aus dem Kreise der Volksschullehrer, welche naturgemäß pädagogische Spezialgebiete zu behandeln hätten. Derlei ist übrigens auch in Deutschland der Fall; so ist z. B. der Dozent für Psychologie des Kindes aus dem letzten Jenenser Kurse ein Volksschullehrer, jener für pädagogische Pathologie aus demselben Kurse der Leiter einer Erziehungsanstalt für abnorme Kinder und seminaristisch gebildet. Im diesjährigen österreichischen Ferienkurse, welcher im Monate August in Leoben abgehalten werden wird, wird auch bereits ein pädagogisches Thema behandelt werden, nämlich »Psychologie mit Rücksicht auf die Aufgaben der Erziehung und des Unterrichts«. (Dozent Dr. Jerusalem.)

Günstiger ist die Aussicht auf Vervollkommnung der österreichi-

schen Ferialkurse und Annäherung an die Deutschen bezüglich der allgemein wissenschaftlichen Themen. Der Prospekt für die Leobener Kurse läßt schon in der Wahl der Themen einen Fortschritt erkennen, indem an Stelle der theoretischen Vorträge über Physik und Chemie in Wolfsberg Experimentalphysik und Experimentalchemie treten. Ebenso bedeutet die Wahl des Ortes für den zweiten Ferialkurs eine Förderung dieser Institution: Leoben besitzt eine Mittel- und eine Hochschule (Bergakademie), und namentlich die Sammlungen, Laboratorien und derlei Übungsstätten der Bergakademie können dem Kurse treffliche Dienste leisten; zudem gibt die Umgebung reichlich Gelegenheit zu wissenschaftlichen Exkursionen. In den naturwissenschaftlichen Fächern dürfte es auch nicht allzu schwer fallen, auf die Bedürfnisse der Schule und des Lehrerstandes durch Auswahl und Behandlung des Stoffes Rücksicht zu nehmen; die Betätigung der Hochschullehrer in den volkstümlichen Universitätskursen, welche naturgemäß eine besondere Präparation des Stoffes erfordert, läßt die Erfüllung dieses Wunsches als möglich erscheinen, die Fühlungnahme mit praktischen Schulmännern könnte sie erleichtern. Ebenso dürfte es künftighin möglich sein, nicht ausschließlich Vortrags- und Demonstrationskurse zu veranstalten, sondern auch Übungskurse, in denen jeder einzelne Teilnehmer sich selbst betätigen kann.

Hat die junge österreichische Institution auch noch ihre Mängel, so ist es doch nur zu begrüßen, daß sie ins Leben gerufen worden ist. Ist sie doch ein Zeugnis der Fortbildungsbeflissenheit im Lehrerstande — ein erfreuliches Zeichen in unserer trüben Zeit. Die österreichische Lehrerschaft wünscht der neuen Veranstaltung Blühen und Gedeihen. Sie wird andererseits dieselbe nicht aus dem Auge verlieren, sondern jedenfalls darauf Einfluß nehmen, daß sie ihren Bedürfnissen entsprechend sich entwickle und zweckmäßig ausgestaltet werde

---

Aus der Debatte. Universitätsdozent Dr. K. Kaser. Vor Aufstellung des Programmes zu unseren Ferialkursen wurde die Frage in Erwägung gezogen, ob pädagogische Fächer aufgenommen werden sollen; man gelangte jedoch, u. zw. über Anraten einiger Wiener Lehrer, zu der Anschauung, im ersten Kurse vorzüglich solche Fächer vorzunehmen, welche zur Erweiterung des wissenschaftlichen Gesichtskreises führen. Nachdem aber in Wolfsberg von Seite der Lehrer der Wunsch ausgesprochen wurde, es möge auf die pädagogischen Fächer Rücksicht genommen werden, wird in Leoben (1902) auch ein Kurs über Psychologie gehalten werden. Der Herr Vortragende hat die Anregung gegeben, daß auch die Lehrer selbst zur Mitarbeit herangezogen

werden; der Dozent für Physik wird auch Experimente auswählen, bei denen er auf eine Mitwirkung seitens der Lehrer rechnet.

Dr. J. Kraus. Ich halte es für einen großen Fortschritt, daß der Dozentenverein die Kurse nach Leoben verlegt hat. Die Kostenfrage wurde weder vom Vortragenden noch vom Vorredner berührt. In Berlin finden Kurse auf Stadtkosten statt, die Teilnehmer sind Stipendisten. In Österreich aber muß die Lehrerschaft alle Opfer für ihre Fortbildung selbst bringen, weder von den vielen Landtagen noch von den großen Städten erfährt sie hiebei irgend welche Unterstützung. Man kann daher nicht sagen, daß das pädagogische Interesse bei uns geringer ist als anderwärts. Es wäre wohl besser, wenn ordentliche Universitätsprofessoren die Vorlesungen besorgten; immerhin ist die Lehrerschaft den Herren Dozenten sehr dankbar dafür, daß dieselben die Anregung zu den Ferialkursen gegeben und durchgeführt haben.

Universitätsdozent Dr. L. Hartmann. Die Finanzfrage ist leider der sehr heikle Punkt der ganzen Angelegenheit; im Ministerium wurde zwar davon gesprochen, doch keine Zusage gegeben. Bezüglich der Stipendien ist festzustellen, daß der schlesische Landesausschuß ein solches erteilt hat. Sache der Lehrerorganisation wäre es, die finanzielle Unterstützung bei den verschiedenen Ländern durchzusetzen; es ist ein abnormaler Zustand, wenn derartige Unternehmungen rein privater Natur sind. Für jetzt ist nur ein Anfang gemacht, — hoffen wir auf eine bessere Zukunft! Die Kurse sollen dem Staat zeigen, was er eigentlich tun sollte. Der Vorredner will lieber Professoren haben; das würde aber die Kosten wesentlich steigern. Wir sollten froh sein, daß es so viele Dozenten gibt, die sich dieser Tätigkeit widmen und sich auch leichter hinein finden können als ältere Herren, und man sollte anerkennen, daß jüngere Leute an die Lösung der schwierigen Aufgabe schreiten, die Lehrer ins wissenschaftliche Denken einzuführen.

Referent F. Mitterbauer. In Berlin finden keine Ferialkurse für allgemeine Lehrerfortbildung statt, sondern Jahreskurse mit besonderen Zwecken, ähnlich unseren Bürgerschulkursen. Daß in der reichsdeutschen Lehrerschaft ein sehr reges Interesse für Pädagogik zu finden ist, wird von vielen Seiten bestätigt, die Vorbildung ist dort eine höhere, auch haben die Lehrer Deutschlands nicht mit solchen materiellen Sorgen zu kämpfen wie die österreichischen Lehrer. Wesentlich ist, daß denjenigen Lehrern, welche sonst keine Gelegenheit zu der in Rede stehenden Fortbildung finden, ein Mittel geboten wird, welches sie zu dem gewünschten Ziele führen kann. Deshalb sollen uns auch die heimischen Ferialkurse willkommen sein.

IX.

Referate.

1. Die Kunst im Leben des Kindes.

Von JUL. LEISCHING. Brünn, Verlag des Mähr. Gewerbemuseums 1902. — Preis 1 *K*.

Julius Leisching, Direktor des mähr. Gewerbemuseums in Brünn, ist einer der eifrigsten Vorkämpfer der Idee der Kunsterziehung unserer Jugend. Zu Beginn dieses Jahres erschien ein von ihm verfaßtes Büchlein, betitelt: »Die Kunst im Leben des Kindes,« in welchem er seine Anschauungen über diesen Gegenstand ausspricht. Es hat den Zweck, weitere Kreise für die Sache zu interessieren und zu gewinnen.

Zunächst gibt der Autor seiner Freude Ausdruck, daß endlich auch der Kunstbetätigung und dem Kunstgenusse erhöhte Aufmerksamkeit zugewendet wird. Auf die Mittel zur Kunsterziehung eingehend, bespricht er zuerst die Bilderbücher und erachtet die meisten deutschen Bilderbücher zwar für Bilderwerke, aber für keine Kunstwerke. Er bespricht ausführlich die unerreichten Bilderbücher Ludwig Richters, sowie die Werke Wilhelm Busch's. Vielen deutschen Bilderbüchern mangelt die Farbe, andere leiden an Unklarheit der Zeichnung oder an den Nachteilen der nachträglichen Kolorierung. Von den ausländischen Bilderbüchern sind die englischen in vielen Stücken mustergiltig. Zu den besten Bilderbüchern gehört das Buch »Et Hem« des Schweden Larrson.

Das Spielzeug soll die kindliche Phantasie wecken, beschäftigen und auf neue Gedanken bringen. Der Verfasser wünscht, daß sich auch Künstler an der Erfindung von Spielsachen beteiligen mögen.

Ein hervorragendes Mittel, den Kunstsinn der Kinder zu erwecken und anzuregen, ist der künstlerische Wandschmuck in Haus und Schule. Solche Bilder müssen die Natur geben, klar in der Zeichnung, rein in der Farbe und von entsprechender Größe sein. Was die Art der Verwendung der Wandbilder betrifft, schlägt der Verfasser Folgendes vor: Die Bilder sind etwa drei Monate in der Klasse zu belassen, jedoch vom Lehrer grundsätzlich nicht zu erläutern, denn sie sollen bloß durch sich selbst wirken. Nur unmittelbare Fragen sind kurz, so weit es zum Verständnisse notwendig ist, vom Lehrer zu beantworten. Damit soll vermieden werden, daß der Lehrer autoritativ seine Vorliebe oder Abneigung gegen ein Kunstwerk auf die Kinder übertrage. Diese sollen zuerst genießen lernen, Geschmack und Urteil wird sich von selbst einstellen. Bilder, die von den Kindern abgelehnt werden, müssen baldigst beseitigt werden. In Mittelschulen sind auch gute Reproduktionen alter und moderner Meister zu verwenden. Auch die Meisterwerke der Plastik sollen wenigstens in den Mittelschulen vorgeführt werden, und es ließe sich der Kostenpunkt dadurch überwinden, daß die Abgüsse durch eine Zentralanstalt monatweise an die Schulen ausgeliehen werden.

Die bisher in den Schulen verwendeten Bilder sind in den meisten Fällen bloße Lehrmittel; doch verfügen wir schon jetzt über eine Anzahl Bilder, welche von Künstlern hergestellt, allen künstlerischen Anforderungen entsprechen. Beispielgehend ging England voraus, und im Deutschen Reich erzeugen die Firmen B. G. Teubner und R. Voigtländer Wandbilder, deren künstlerischer Ausdruck mustergiltig ist.

Auch zielbewußte und wiederholte Führungen durch Gallerien und Museen sind ein wichtiges Mittel, das Kunstverständnis zu fördern. Der Führer greife aus der verwirrenden Menge der Objekte einzelne heraus und erläutere sie, damit seine Begleiter allmählich zur Selbständigkeit erzogen werden.

Was den Zeichenunterricht anbelangt, ist der Verfasser ein Anhänger des Zeichnens nach der Natur und verwirft das Freihandzeichnen, welches auf geometrischer Grundlage aufgebaut ist. In äußerst gelungener Weise zeigt er an Beispielen die Nachteile dieser veralteten und die Vorzüge der neuen Methode.

Hiemit habe ich der Hauptsache nach den Inhalt des interessanten Büchleins angegeben. Das Eingehen auf die Einzelheiten ist für jedermann höchst belehrend und anregend, und deshalb kann das Buch insbesondere den Lehrern bestens empfohlen werden.

Mit dem im Buche Gebrachten ist das Thema »Die Kunst im Leben des Kindes« selbstverständlich noch lange nicht erschöpft; dies war auch nicht die Absicht des Verfassers, er wollte in gemeinverständlicher Weise in die Idee der Kunsterziehung einführen, und man merkt es wohl heraus, von welcher Liebe zur Sache er beseelt ist. Wir Lehrer aber geben unserer Freude Ausdruck, daß endlich auch in unser Schulleben ein frischer Zug gebracht werden soll, welcher der Jugend und dem Volke das bis jetzt fast ganz verschlossene Gebiet der Freude und des reinen Genusses der Kunstpflege und des Kunstverständnisses zu erschließen geeignet ist. Wohl ist der Weg zum Ziele lang und die Zahl der Hindernisse groß. Wir werden nur schrittweise vorwärts gelangen können; doch der Anfang ist gemacht, und die heimische Lehrerschaft wird gewiß nicht hinter der ausländischen, ich habe insbesondere die Hamburger Kollegen im Auge, zurückbleiben wollen. Die Lehrerschaft wird sich unzweifelhaft mit der Frage der Kunsterziehung noch eingehend und stetig zu befassen haben, sie wird sich zunächst über das schon Bestehende genau informieren müssen, für die Verbreitung der Idee durch Wort und Schrift, durch gelegentliche Ausstellungen und Kunstwanderungen Sorge tragen müssen. Sie hat schon die ersten Schritte getan, um den veralteten, auf geometrischer Grundlage beruhenden Zeichenunterricht durch das Zeichnen nach der Natur zu ersetzen. Sie wird auch mit mehr Nachdruck als bisher verlangen müssen, daß die dem Unterrichte dienenden Anschauungsbilder die künstlerische Ausführung nicht vermissen lassen; denn von den jetzt in Verwendung stehenden Bildern können gar manche nicht einmal den Anspruch auf Wahrheit, noch weniger den auf künstlerische Ausführung erheben. Mit der Ausschmückung der Schulräume durch künstlerischen Wandschmuck dürfte es wohl noch seine guten Wege haben. Doch lassen wir uns nicht durch Hindernisse und Schwierigkeiten beirren und behalten wir das hohe Ziel im Auge, nicht nur ein warm fühlendes und scharf denkendes, sondern auch ein für das Schöne begeistertes Volk erziehen zu helfen!

M. Baumann.

2. Die Lehrkunst.

Ein Führer für junge Lehrer und Lehrerinnen an allen Gattungen von Schulen. Von ALBRECHT GOERTH, Schuldirektor a. D. in Bonn a. Rh. — Preis geh. 5 Mark, geb. 6 Mark. 3. Auflage. J. Klinkhardt in Leipzig.

Das vorliegende, bereits in 3. Auflage erschienene Werk verfolgt den Zweck, dem theoretisch gebildeten Lehrer den Weg zu weisen, auf dem er das Ziel erreiche, das jedem echten Bildner der Jugend vorschweben muß: die Meisterschaft in der Praxis. Der Lehrer soll gute Disziplin halten, die Individualität des Kindes erkennen und berücksichtigen, er soll die Fähigkeit besitzen, den Lehrstoff anschaulich und interessant zu gestalten und der jeweiligen Altersstufe anzupassen, er soll vor allem nach einer sorgsamen Ausbildung der Fragekunst streben. »Ohne diese Ausbildung« — sagt Goerth — »sinkt der Unterricht zu einem mehr oder weniger handwerksmäßigen Beibringen von Kenntnissen und Fertigkeiten herab. Die Ausbildung in der Fragekunst bestimmt in erster Linie den Wert eines Mannes als Unterrichtskünstler, als Lehrer. Gelehrte mag man nach dem Maße ihrer Kenntnisse und der Klarheit ihrer Vorträge abschätzen: der Wert eines Lehrers, gleichviel, ob er im Seminar oder auf Gymnasium und Universität vorgebildet worden, beruht allein darauf, wie er den Kindern Kenntnisse und Fertigkeiten »beizubringen«, wie er mit Hilfe kunstgerecht gestellter Fragen erziehlich zu unterrichten vermag.«

»Über Ausbildung in der Fragekunst« lautet auch die erste Abhandlung des Goerthschen Buches. Es werden die bekannten allgemeinen Anforderungen, welche an eine »richtige Frage« gestellt werden, der Reihe nach angeführt und begründet; an diese Regeln schließt sich die Behandlung der erfolgten Antwort und sodann die ausführliche Erläuterung einer Hauptforderung, »die Frage logisch richtig bestimmt zu stellen.« Goerth verlangt, daß der junge Lehrer in den ersten 8—10 Jahren seiner praktischen Tätigkeit sich allwöchentlich eine Probelektion ausarbeite, damit er im Fragen gewandt werde. An einer Anzahl von Beispielen zeigt der Verfasser, wie notwendig es für den Lehrer ist, sich einerseits über das Wesen der Begriffe, Urteile und Schlüsse aufzuklären, andererseits sich die Regeln der Grammatik fest einzuprägen, namentlich bezüglich der Umstände des Grundes und der adverbialen Nebensätze. Die Fragen nach dem Grunde sind die bildendsten, weil sie der Erklärung der Begriffe dienen und auch die Kinder gewöhnen, nach den Gründen zu forschen; gerade in solchen Fragen aber zeigt sich häufig eine bedenkliche Unsicherheit. Wie sorglos gegen die logische Bestimmtheit gesündigt wird, zeigt der Verfasser an zahlreichen Beispielen, deren mangelhafte Frageform er berichtigt. Soll z. B. nach dem Subjekte (oder Objekte) gefragt werden, so muß außer dem Oberbegriffe des Subjektes noch derjenige Prädikatsbegriff beigegeben werden, der dem Subjekte allein zukommt. Statt der Frage: Welche Tiere leben im Wasser? muß es heißen: Welche Tiere atmen durch Kiemen? wenn »Fische« als Antwort erfolgen soll. Bei Fragen nach dem Prädikate hört man viele Definitions- und Identitätsfragen, besonders gelegentlich der Erklärung der Lesestücke. Man führe erst die Kinder im Geiste an den Ort, wo sie die betreffenden Dinge gesehen haben, und stelle dann Fragen nach dem Aussehen, dem Gebrauche, den charakteristischen Merkmalen. Bei Fragen nach dem Adjektivprädikate werde die verlangte Eigenschaft so scharf bestimmt, daß — richtiges Denken und Wissen vorausgesetzt — keine andere genannt werden kann; nicht: Wie sind die

Seiten eines gleichschenkligen Dreieckes? sondern: In welchem Verhältnisse stehen die Seiten zueinander? Nicht: Wie war die Schlacht? wenn »unentschieden« als Antwort kommen soll, sondern: Welchen Ausgang nahm die Schlacht? — Bei Fragen nach dem Verbalprädikate muß ein anderes Prädikat gebraucht werden, als das in der Antwort zu gebende. Dieser schwierige Umstand hat nur zu oft Fragen im Gefolge, die Goerth kurz »stümperhaft« nennt, so z. B.: Was sollte er? Was hatte er? Was tat er? (Freilich sind solche Fragen wie die letzte auch gerechtfertigt, wenn von einem bestimmten Tun die Rede ist; namentlich bei Abfragen der Lesestücke auf der Unterstufe kann man ihrer schwer entbehren.) Bei der Behandlung der Fabel »Die Maus und der Löwe« soll nicht gefragt werden: Was tat das Mäuschen? Wohin fiel es? Was tat nun der Löwe? — wenn auch die Kinder meistens die richtigen Antworten durch Raten finden; es soll heißen: Welchen Unfall erlitt die Maus beim Spiel? In welche Gefahr geriet sie durch den Fall? Wie zeigte der Löwe seinen Zorn darüber? Das Herabfallen vom Felsen kann unter den Gattungsbegriff: »Unfall erleiden,« »Unglück haben« u. s. w., die Tätigkeiten: »den Löwen erwecken,« »mit der Tatze packen« können unter die Gattungsbegriffe: »in Gefahr geraten,« »Zorn zeigen« gebracht werden.

Goerth weist gelegentlich der Behandlung einiger Fabeln auch auf die Schwierigkeit hin, eine Fabel auf den in ihr enthaltenen »moralischen Satz« zu reduzieren. In der Fabel »Die Maus und der Löwe« darf nicht die Dankbarkeit der Maus in den Vordergrund gestellt werden; die moralische Lehre habe zu lauten: »Ihr Mächtigen und Großen, verachtet nicht den kleinen und unbedeutenden Mann! Seine geringe Kraft und einfache Begabung sind bei redlichem Gebrauch ebensoviel wert wie eure Macht und geistige Größe!« Eine Umänderung des Satzes in die Form: »Des geringen Mannes Kraft und einfache Begabung können sich oft nützlicher erweisen als der Großen und Mächtigen hochgepriesene Kraft und Macht« — enthielte nicht die der Fabel entsprechende »Moral«, sondern nur eine »allgemeine Wahrheit«. Es wird sich hier darum handeln, ob man bloß eine Erzählung von einem dankbaren Mäuschen oder von einem großmütigen Löwen behandelt, oder ob man sie als das, was sie ist, als eine wirkliche Fabel, auffaßt. Im letzteren Fall ist die Behandlung auch auf der Oberstufe — und nur dorthin gehören die Fabeln »Maus und Löwe«, »Löwe und Hase,« nie aber auf die Unterstufe! — ungemein schwierig, da die dabei zu berührenden geistigen Gebiete dem Schüler ziemlich ferne stehen.

Nach der erschöpfenden Behandlung der »Frage« folgen Beispiele von Probelektionen für alle Stufen der Volksschule und dann auch solche für die Mittelschulen und für höhere Töchterschulen. Der größte Raum des Buches ist den Probelektionen aus dem Unterrichte im Deutschen und aus dem Religionsunterrichte vorbehalten. Der Verfasser hat zunächst die Lesestücke der reichsdeutschen Lesebücher im Auge, doch finden wir hiebei mehrere, die auch in unseren österreichischen Büchern enthalten sind, wie: Dornröschen, die Sterntaler (hier ist die Warnung des Verfassers zu beachten, daß man sich zu hüten habe, bei dem Märchen moralische Betrachtungen anzustellen, da es als naive Kunstform durch sich selbst wirkt), der Mann im Monde, Wettstreit (die Kuh, das Schaf und das Pferd), der Kuhhirt, das Rotkehlchen, der geheilte Kranke, Meister Hämmerlein, das Riesenspielzeug, die Maus und der Löwe, der Löwe und der Hase, das Gewitter, der Postillon, der Taucher, das Lied von der Glocke u. s. w. —

Ein ansehnlicher Teil des Buches befaßt sich mit dem Religionsunterricht. Den Grund für die ausführliche Behandlung dieses überaus schwierigen Gegenstandes finden wir vom Verfasser im »Vorwort« gekennzeichnet: »Ich bin Protestant und schreibe

in erster Linie für protestantische Lehrer. Ich bin ein Lehrer und kein Geistlicher, ein Pädagoge und kein Theologe; darum habe ich bei Ausarbeitung dieser Lektionen mich nach den Grundsätzen gerichtet, welche die wissenschaftlichen Denker unter den Pädagogen aufgestellt haben.« — Was die anderen Unterrichtsdisziplinen anbelangt, so finden sich für diese nur »Winke«, bezw. je eine Musterlektion.

Das Werk Goerths ist keineswegs unter die gewöhnlichen Leitfäden, Kommentare, Handbücher, und wie sie sonst heißen mögen, zu rechnen; es ist keine bloße Anleitung zu einer handwerksmäßigen Routine, die es nur zu Scheinerfolgen bringen kann. Die Goerthsche »Lehrkunst« zwingt den Leser, über den Stoff genauer nachzudenken, ihn zu zergliedern und logisch zu ordnen. Das Goerthsche Werk zeigt uns die hohen, sehr hohen Anforderungen, die an den Lehrer zu stellen sind, dessen praktische Tätigkeit mit vollem Rechte den Rang einer »praktischen Kunst« einnehmen will, und es ist tatsächlich die in langjähriger Übung und Erfahrung erworbene praktische Meisterschaft, welche der Verfasser in seiner sehr empfehlenswerten »Lehrkunst« bekundet.

Anton Zens.

3. Naturgeschichte für Bürgerschulen.

In 3 Stufen von Pokorny-Neumann. In Lebensbildern neu bearbeitet von Robert Neumann, Professor an der k. k. deutschen Lehrerbildungsanstalt in Brünn. Erste Stufe. Mit 127 Abbildungen und 4 Tafeln in Farbendruck. Preis geb. 1 *K* 70 *h*. Wien und Prag. Verlag von F. Tempsky. 1902.

Als ich im Oktober 1898 in der Wiener Pädagogischen Gesellschaft einen Vortrag über die Reform des naturgeschichtlichen Unterrichtes hielt, so war es mir vor allem darum zu tun, die Autoren unserer naturgeschichtlichen Lehrbücher zu ermutigen und anzuregen, ihre Lehrtexte im Sinne der modernen Reformbestrebungen umzugestalten.

In dieser Hinsicht haben die Lehrbücher von Dr. E. Witlaczil schon einen sehr erfreulichen Fortschritt aufzuweisen gehabt, indem der Verfasser die bisher üblich gewesene beschreibende Darstellungsweise durch eine vorwiegend erklärende Behandlung der einzelnen Objekte ersetzt hat.

Ich kann hier nur wiederholen, was ich schon damals gesagt und in entsprechenden Thesen zum Ausdruck gebracht habe, daß nämlich ein durchgreifender Erfolg der gegenwärtigen Strömung auf naturgeschichtlichem Gebiete nur dann zu erhoffen ist, wenn der Unterricht in der Naturgeschichte vollständig auf moderne Grundlagen gestellt wird. Dazu ist jedoch unbedingt notwendig, daß auch die betreffenden Lehrbücher der neuen Anschauung gemäß in zweckentsprechender Weise umgeändert werden. Mit Brosamen, welche vom Tische der modernen Anschauung in kleiner oder auch größerer Menge mit zufälliger Absicht in das Lehrbuch hineinfallen gelassen werden, mit den einzelnen gewissen biologischen Bemerkungen und Andeutungen ist für die gute Sache fast gar nichts oder nur wenig getan. Wir fordern von einem Lehrbuche, welches nach modernen Grundsätzen verfaßt sein soll, erstens eine vertieftere biologische Betrachtungsweise der einzelnen Objekte mit möglichst starker Zurückdrängung des systematisch-morphologischen Teiles, zweitens eine wesentliche Einschränkung des Stoffes überhaupt und drittens statt der systematischen Gliederung eine den schulpraktischen

Bedürfnissen entsprechende natürliche Zusammenstellung der Objekte. Ob diese jetzt in der Form von Lebensbildern auftritt oder nach natürlichen Gruppen vorgenommen wird oder unter sonst irgend einem Namen erfolgt, ist für die Sache als solche ganz belanglos. Von der Bezeichnung hängt das Heil des Unterrichtes nicht ab. Der Verfasser kann ganz sorglos für die eine oder andere Benennung sich entscheiden; denn von einer streng wissenschaftlichen Auffassung und Ausnützung der Lebensgemeinschaften für die Zwecke der Schule kann hier selbstverständlich keine Rede sein.

In jüngster Zeit ist die Literatur unserer naturgeschichtlichen Lehrbücher durch eine neue Erscheinung bereichert worden, die allgemeine Beachtung verdient. Es ist dies die 13. Auflage der Pokornyschen Naturgeschichte für Bürgerschulen und zugleich die erste, ebenfalls approbierte Auflage dieses Buches in der Neumannschen Bearbeitung. Bisher ist bloß die erste Stufe erschienen. Das Buch ist in seiner neuen Form kaum wieder zu erkennen, so sehr hat es sich zu seinem Vorteile verändert. Treu sind ihm die guten Abbildungen geblieben. An diesen und einigen übernommenen Bemerkungen erkennt man noch die alte Quelle, aus der nach der gründlichen Regulierung wieder frisches, neues Leben quillt.

Das Neumannsche Buch zerfällt in fünf Abschnitte. Die ersten vier davon stehen unter der Signatur der Jahreszeiten, innerhalb welcher die einzelnen Lebensbilder in folgender Weise verteilt erscheinen: I. Im Herbste. a) Aus dem Bergwerk. b) Im Steinbruch. c) Die Verwitterung. II. Im Winter. a) Die Tiere im Hause. b) Wald und Feld im Winter. c) Der Teich im Winter. III. Im Frühling. a) Frühlingsboten. b) Im Garten. c) Im Freien. IV. Im Sommer. a) Im Haus und Garten. b) Im Felde. c) Im Walde. Der fünfte Abschnitt bringt als Anhang unter dem Titel: »Im fremden Land« eine kurze Revue einiger ausländischer Tierformen, unter welchen die grüne Meerkatze, der Strauß, der Tiger und der Seehund etwas ausführlicher hervorgehoben werden.

Die hübschen Naturbetrachtungen, die den einzelnen Abschnitten vorangehen, und durch welche die Kinder zu ähnlichen Beobachtungen in der Natur angeregt werden sollen, bereiten in den meisten Fällen schon die kommende Entwicklung vor. Sie stellen in großen Zügen ein Totalbild der entsprechenden Jahreszeit mit ihrem Leben und Weben hin, aus welchem in der Folge die Einzelbilder herausgehoben werden. Bei der Besprechung der letzteren hat der Verfasser den biologischen Standpunkt als die wichtigste der modernen Forderungen in den Vordergrund gerückt. Damit ist schon gesagt, daß die Beschreibung der Objekte nicht gänzlich aus dem Rahmen der Besprechung ausgeschaltet wurde. Ja, der Verfasser hält dieselbe sogar für notwendig, besonders in solchen Fällen, wo den Schülern völlig neue Objekte vorgeführt werden. Wenn es dann mitunter vorgekommen ist, daß sich der Verfasser bei der Bearbeitung von dieser Meinung zu sehr hat leiten lassen und dem beschreibenden Teil einen allzu großen Raum zugemessen hat, so ist das eine kleine Verirrung, welche die großen Vorzüge des Neumannschen Buches nicht verdunkeln soll. Das Verlassen der biographischen Methode und das Zurückdrängen derselben zu Gunsten der biologischen Betrachtungsweise ist eines der hervorragendsten Ergebnisse der modernen Bewegung auf naturgeschichtlichem Unterrichte. Und daran muß festgehalten werden.

Mit der stärkeren Betonung der biologischen Seite mußte naturgemäß die alte Dispositionsformel »Beschreibung — Lebensweise«, die ja für die Behandlung der Objekte recht bequem sein mag, aber doch mehr an Äußerlichkeiten hängt, möglichst vermieden werden. An deren Stelle setzt der Verfasser oft eine Gliederung des Stoffes, aus welcher die charakteristische Stellung und Bedeutung der Individuen

im Naturganzen deutlicher hervortritt. Wenn beispielsweise im Verlaufe der Besprechung angekündigt wird: »Der Specht ein Larvenvertilger des Waldes,« »der Specht ein echter Waldvogel« oder »die Spinne als Fliegenfängerin« u. s. w. u. s. w., so wird durch derartige Sätze schon im vorhinein das Wesentliche der Sache angedeutet und der Behandlung eine bestimmte Richtung gegeben. Es würde mich zu weit führen, auf die lobenswerten Einzelheiten des Buches tiefer einzugehen, und ich will mich daher gleich jener Neuerung des Buches zuwenden, welche unsere Aufmerksamkeit ganz besonders in Anspruch nimmt.

Das Interesse für die vorliegende Arbeit konzentriert sich eben diesmal weniger auf die Behandlung der Objekte als solche, als vielmehr auf die Anordnung des Stoffes im großen und ganzen. Diese wird freilich den eingeschworenen Systematiker etwas befremden. Aber gerade in diesem Fremdartigen, in der bei uns noch ungewohnten neuen Gruppierung des Stoffes, wie es der Verfasser getan hat, liegt die erfreuliche Reform des Neumann scheu Buches, durch welches sich dasselbe von allen anderen im Gebrauche stehenden naturgeschichtlichen Lehrbüchern wesentlich unterscheidet. Das schöne Verdienst, welches sich der Verfasser mit der vorliegenden Arbeit erworben hat, besteht darin, daß damit auch bei uns mit der starren, naturwidrigen und schablonenhaften Anordnung des Stoffes nach dem System endlich einmal gebrochen wurde. Damit soll der Wert und die Bedeutung, welche das System für den naturgeschichtlichen Unterricht besitzt, in keiner Weise angetastet werden. Dasselbe soll jedoch nicht gleich als eine fertige Tatsache hingestellt werden, sondern sich erst im Verlaufe aus dem verständnisvollen Erfassen des Stoffes ganz von selbst herausgestalten. Der Weg führt hier vom richtigen Erkennen zur Übersichtlichkeit. Daher bringt der Verfasser die »übersichtliche Zusammenstellung der Naturkörper« sinngemäß erst am Schlusse seines Buches. Auch der Anfang der Arbeit zeigt schon einen glücklichen Griff des Verfassers. Neumann leitet nämlich sein Buch nicht mit der in den meisten Lehrbüchern üblich gewordenen Hund- oder Katzenbesprechung ein, überhaupt nicht mit der Vorführung eines Tieres, sondern beginnt gleich mit der Betrachtung der Mineralien. Der gute Griff ist dabei freilich etwas zu weit und zu »steinhart« ausgefallen, wenn der Verfasser mit der Besprechung von Steinen und Gesteinen, Metallen und Erzen das ganze Herbstbild ausfüllt. So instruktiv auch die Darstellung der an und für sich trockenen Materie gewählt wurde, so mußte ich die Enttäuschung, den Herbst so ganz ohne Leben, so tier- und pflanzenlos hingestellt zu sehen, merklich empfinden. Die wahre Herbstesstimmung für ein Lehrbuch der Naturgeschichte ist das nicht. Zudem enthält die einleitende Schilderung gerade zu diesem Kapitel vortreffliche Gedanken und Anhaltspunkte, welche bei der weiteren Behandlung hätten verwertet werden sollen.

Der gelungene Entwurf der folgenden Bilder läßt wieder die gutgemeinte herbstliche Eintönigkeit einigermaßen vergessen und beleuchtet die Natur von einer Seite, welche der gegenwärtigen impulsiven Strömung entspringt. Nicht isoliert und losgerissen vom Ganzen, wie es der Bedarf und die Schablone oft erfordert, sondern mehr in ihrem natürlichen Zusammenleben werden die einzelnen Naturkörper betrachtet. Auf die gegenseitige Beziehung und das Verhältnis derselben zur Umgebung wird entsprechend Rücksicht genommen. Dabei erfolgt die Verteilung des Stoffes in der Weise, daß im Winter vorwiegend höher organisierte Tiere besprochen werden, während das Insekten- und Pflanzenleben sowie die Behandlung einiger niederer Tierformen für den Frühling und Sommer aufgespart wurden.

Die verdienstvolle Arbeit ist das Resultat einer vieljährigen Erfahrung und erfolgreichen Praxis. Nenmann hat in seinem Buche nicht nur als ein tüchtiger Fachmann, sondern auch als einsichtsvoller Pädagoge und Kinderfreund gesprochen. Die Tendenz der Arbeit liegt auch schon zum Teile in dem Motto, mit welchem der Verfasser dieselbe beginnt, und welches lautet: »Kinder, lernet die Natur kennen und sie lieben!«

Der Unterricht nach diesem Buche fußt nicht auf moderner Anschauung allein, sondern wird auch auf den Geist und das Interesse der Schüler ganz besonders bildend und anregend wirken. Anleitung zur sinnigen Naturbetrachtung, ein tieferes Verständnis für die wunderbaren Vorgänge in der Natur und die daraus ganz von selbst erwachsende Liebe zu derselben, sind die wertvollen Ergebnisse eines solchen Unterrichtes. Zur Erreichung dieses edlen Zieles muß aber auch das Lehrbuch darnach verfaßt sein und die notwendigen Hilfen und Anregungen dazu bieten. Während in Deutschland viele Schulmänner an der Arbeit sind und mit rastlosem Eifer in einer ansehnlichen Zahl von vorzüglichen Lehrbüchern und Fachzeitschriften für die Verbreitung der neuen Ideen eintreten, so ist bei uns die Bewegung kaum über den embryonalen Zustand hinausgekommen. Die ausgezeichneten Werke des Magdeburger Rektors Dr. Otto Schmeil*) (Verlag von Erwin Nägele, Stuttgart) können geradezu als Muster für die biologische Behandlung des Stoffes hingestellt werden.

Die Lehrer müssen bei uns, wenn nicht anders, so durch die moderne Anlage unserer Lehrtexte in die neue Bahn gedrängt werden.

Wenn wir uns wieder der vorliegenden Arbeit zuwenden und die in der Einleitung aufgestellten drei Forderungen zum Gradmesser der Beurteilung für dieselbe wählen, so ist das Ergebnis für den Wert des Nenmann'schon Buches ein überaus günstiges. Zu dem guten inneren Gehalt gesellt sich noch die musterhafte Ausstattung des Buches. Die hübschen übernommenen und auch die neuen Illustrationen, darunter vier prächtige Pflanzenfarbentafeln verdienen besonders lobend hervorgehoben zu werden. Die Naturgeschichte von Nenmann, welche erst im Übergangs- und Entwicklungsstadium begriffen ist, läßt schon in ihrer jetzigen Beschaffenheit erkennen, daß sich dieselbe im Laufe der Zeit zu einer vollkommenen Leistung herausbilden wird. Ohne Zweifel bedeutet die Arbeit wieder einen wesentlichen Fortschritt und erfreulichen Gewinn für die praktische Durchführung der neuen Ideen. Darum sei das Buch aufs beste empfohlen.

Karl Sponner.

4. Dr. Fr. Rüdorffs Grundriß der Chemie.

Für den Unterricht an höheren Lehranstalten. Völlig neu bearbeitet von Dr. Robert Lüpke, Oberlehrer am Dorotheenstädtischen Realgymnasium zu Berlin. Mit 294 Holzschnitten und 2 Tafeln in 531 Seiten. 12. Auflage, Berlin 1902, Verlag H. W. Müller. Preis brosch. 5 Mark.

Die täglichen Fortschritte auf dem Gebiete der Chemie und Physik lassen fortwährend neue und ungeahnte Kräfte erkennen, die das Erwerbsleben fördern, die uns

*) Dr. O. Schmeils „Lehrbuch der Zoologie" liegt abgeschlossen vor. Von demselben Verfasser befindet sich ein „Lehrbuch der Botanik" unter der Presse. Das erste Heft ist bereits erschienen, gleichfalls von biologischen Gesichtspunkten aus musterhaft bearbeitet und mit herrlichen Originalabbildungen ausgestattet.

Anfklärung geben über physiologische und chemische Vorgänge der gesamten Natur und uns dem angestrebten Ziele der Erkenntnis näher bringen. Während aber die physikalischen Erscheinungen schon seit vielen Geschlechtern die Menschen zur Forschung anregten, ist die Chemie eine verhältnismäßig junge Wissenschaft, die erst im verflossenen Jahrhundert selbständiger Gegenstand der Lehrtätigkeit der Hochschulen wurde.

Damit mag es wohl auch zusammenhängen, daß über den chemischen Unterricht und dessen Lehrziele an mittleren und niederen Lehranstalten noch wenig Klarheit herrscht; ja man streitet sogar über dessen Existenzberechtigung. Daß aber der Chemieunterricht eingeführt wurde, ist nur ein Zugeständnis an die dringenden Forderungen der Zeit. Ihm kommt neben dem physikalischen Unterricht die spezielle Aufgabe zu, die Fülle der Einzelerscheinungen im Naturleben auf gemeinsame Naturgesetze zurückzuführen, ferner durch Erklärung des inneren Zusammenhanges ein tieferes Verständnis für zahlreiche Ergebnisse des naturgeschichtlichen Unterrichtes zu erwerben. Neben dieser idealen Aufgabe hat die Chemie noch eine rein praktische, engere Beziehung zwischen Schule und Erwerbsleben herzustellen. Den Real- und Bürgerschulen kommt nun mehr als anderen Schulen die Aufgabe zu, auf die gewerbliche technische Seite des Erwerbslebens vorzubereiten. Es scheint daher unumgänglich notwendig, daß der chemische Unterricht neben formalen und methodischen Gesichtspunkten — der theoretischen Seite — sich auch von der materiellen Seite — der chemischen Technologie — beeinflussen lasse.

Diesen Anforderungen entspricht vorliegender Grundriß der Chemie, wie kaum ein anderes Buch. Das Buch ist die völlig neu bearbeitete 12. Auflage des im Jahre 1868 als 1. Auflage erschienenen Rüdorffschen Grundrisses. Während dieser mehr als drei Dezennien verflossenen Zeit hat sich in der Chemie vieles verändert; nicht nur die theoretische Chemie, sondern auch die chemische Technologie hat große Fortschritte aufzuweisen. Das Lehrbuch stellt sich auf den gegenwärtigen modernen Standpunkt der Wissenschaft. Diese Fortschritte basieren in erster Linie auf der konsequenten Anwendung des Energieprinzips, welches heute alles naturwissenschaftliche Denken beherrscht. Es sind auch die Grundlehren der Thermochemie, Elektrochemie und Photochemie in das Lehrbuch aufgenommen. Nicht unberücksichtigt blieben die Grundtheoreme der physikalischen Chemie, so die »Theorie der elektrolytischen Dissoziation der Jonen«, »die Stärke der Säuren« u. s. w.

Nicht nur der theoretischen Chemie, sondern auch der chemischen Technologie wurde Rechnung getragen. Wie diese, so hat auch jene in allen ihren Zweigen bedeutende Fortschritte zu verzeichnen. Solche Neuerungen hat der chemische Unterricht zu berücksichtigen, um den Schülern einen Begriff von den wissenschaftlichen und kulturellen Fortschritten der Zeit zu geben. Der Umfang des Buches erscheint in der neuen Auflage fast verdoppelt. Es werden eine große Anzahl von Versuchen beschrieben, welche dem Lernenden die neuen Lehren leicht verständlich machen, unterstützt durch zahlreiche, vortreffliche Abbildungen, viele Tabellen und graphische Darstellungen. Auch die chemische Formel, als nicht zu unterschätzendes Hilfsmittel, erhielt entsprechende Würdigung. Zahlreiche Fragen und Aufgaben, welche das Buch an den Schüler richtet, bieten diesem Gelegenheit, den durchgenommenen Stoff gründlich zu verarbeiten, mit Hilfe des erworbenen Wissens Erklärungen für einzelne Erscheinungen zu suchen und stöchiometrische Aufgaben zu lösen.

Die anorganische Chemie beginnt der Verfasser mit den Nichtmetallen, indem er, zuerst von der Luft als chemischer Vereinigung ausgehend, den Sauerstoff und die einzelnen Elemente und ihre Verbindungen behandelt. Im Anschlusse an den Sauerstoff erläutert er z. B. das Gewicht des Sauerstoffes, die Gasgesetze, die stöchiometrischen Gesetze, Atom und Molekül u. a. m. Bei den schweren Metallen werden Vorkommen, Verhütung und Gewinnung, Eigenschaften, Verwendung, Legierungen und andere Verbindungen besonders hervorgehoben. Dabei finden wir immer geschichtliche Daten, sowie Angaben über Gesamtproduktion und Verbrauch der Metalle. Am Schlusse des anorganischen Teiles bringt der Verfasser das von Mendelejeff und Lothar Meyer gleichzeitig 1869 aufgestellte »periodische System der Elemente«.

Nicht uninteressant ist der zirka 60 Seiten fassende Anhang, welcher die geschichtliche Entwicklung der wichtigsten Zweige der chemischen Industrie, wie das Beleuchtungswesen, die Sprengstoffe, die Glasindustrie, die Keramik, die Spektralanalyse und die photochemischen Vorgänge, Photographie und photomechanisches Druckverfahren, schildert.

Etwas stiefmütterlich ist der organische Teil abgehandelt. Nach einer kurzen Einleitung über Elementaranalyse, Berechnung der chemischen Formel, Dampfdichtebestimmung, homologe und heterologe Reihen, schreitet er zur Vorführung der Verbindungen ein-, zwei- und mehrwertiger Radikale, Kohlehydrate, ätherischer Öle und Harze. Zuletzt zieht er in den Kreis seiner Betrachtung die Abkömmlinge des Benzols ($C_6 H_6$), die Alkaloide und Glykoside und endlich die Eiweißkörper. Am Schlusse des Buches gibt der Autor noch eine »Tabelle der Atomgewichte der Elemente ($O = 16$)« mit Namen des Entdeckers und Jahreszahl der Entdeckung, worin auch schon die neuesten Elemente »Argon, Helium, Krypton, Neon und Xenon« aufgenommen sind. Zuletzt finden wir noch eine Spektraltafel in Farbendruck und ein etymologisches Lexidion zur Erläuterung der Fremdwörter und Fachausdrücke.

Was die Auswahl und Anordnung des Stoffes betrifft, hat sich der Verfasser bemüht, gemäß den Prinzipien der Didaktik und Methodik vorzugehen, die Darstellung so durchzuführen, daß sie auf Grund des Vorhergehenden zu verstehen ist. Im wesentlichen wurde die genetische Anordnung beibehalten und ist daher die Charakteristik der Elemente oder Elementgruppen stets nach besonderer, den Eigenschaften derselben entsprechender Disposition bearbeitet. Immer wird vom Erfahrungskreis des Schülers ausgegangen, und besonders instruktive Versuche dienen als Fundamente der Erörterungen, welche zur Feststellung von Tatsachen und Gesetzen führten.

Im ganzen genommen kann das Buch als auf der Höhe der Disziplin stehend betrachtet werden und vermöge seiner besonders guten methodischen Form und leicht verständlichen Fassung sowohl an höheren Lehranstalten als auch zum Selbstunterrichte und als Hilfsbuch bestens verwendet werden. Dem Verfasser aber verbleibt jedenfalls das Verdienst, ein elementares Lehrbuch der Chemie vom modernen Gesichtspunkte aus geschrieben zu haben.

Heinrich Pabisch.

5. Periodische Blätter für Realienunterricht und Lehrmittelwesen.

Herausgegeben von der Gesellschaft »Lehrmittel-Zentrale« in Wien, Organ des Lehrerklubs für Naturkunde in Brünn, geleitet von Robert Neumann, Professor an der k. k. deutschen Lehrerbildungsanstalt in Brünn. Jährlich 6 Hefte zu 48 Seiten. Preis 5 Kronen. Verlag von Otto Henckel in Tetschen a./d. Elbe.

Die großartigen Erfolge auf naturwissenschaftlichem Gebiete haben vielfach eine Umgestaltung unserer Lebensauffassung und unserer Lebensgewohnheiten herbeigeführt. Die Lehrer in ihrer Eigenschaft als Volksbildner und Volkserzieher, die in erster Linie dazu berufen sind, das Volk aufzuklären, müssen die neuen Forschungsergebnisse mit offenen Augen und Ohren verfolgen und die Schüler, soweit dies im Bereiche der Darbietung gelegen ist, mit den bedeutungsvolleren Errungenschaften vertraut machen. Eine genaue Kenntnis von diesen geben uns nebst anderen Hilfen auch gute Fachzeitschriften.

Die »Periodischen Blätter für Realienunterricht und Lehrmittelwesen«, über welche ich zu referieren habe, dienen, wie schon der Titel verrät, vor allem zur Klärung, Ergänzung und Vertiefung des Unterrichtsstoffes aus den Realien und zur genauen Orientierung auf dem so fruchtbaren Terrain unseres Lehrmittelwesens. Dabei verfolgen die Blätter das schöne Ziel, durch theoretische Ausführungen sowohl als auch durch musterhafte Behandlung praktischer Fälle für eine intensive Verbreitung der zeitgemäßen Reformen der in denselben vertretenen Unterrichtsfächer Sorge zu tragen.

Die »P. Bl.« wurden im Jahre 1894 gegründet. Das fünfte Jahr ihres Bestandes war durch eine beklagenswerte Episode für die weitere Existenz des Unternehmens verhängnisvoll geworden. Eine Aufklärung in dieser Angelegenheit findet sich im ersten Hefte des VI. Jahrganges. Glücklicherweise ist die Zeitschrift vom gänzlichen Siechtume und Verfalle verschont geblieben. Dank der eifrigen Bemühungen ihres unermüdlichen Redakteurs und der freundlichen, opferwilligen Unterstützung einiger begeisterter Mitarbeiter wurden für das Weiterleben des Blattes wieder bessere und, wie wir hoffen wollen, zugleich auch dauernd günstige Bedingungen geschaffen. Die Gesellschaft »Lehrmittelzentrale« in Wien wurde Herausgeber und Otto Henckel in Tetschen a./d. Elbe Verleger des Blattes. Diese Wandlung vollzog sich mit dem Beginn des sechsten Jahrganges. Dieser liegt abgeschlossen vor; vom VII. Jahrgange ist am 1. Februar das dritte Heft erschienen. Von den alten Blättern will ich selbstverständlich nicht mehr sprechen, sondern bloß den Blättern in ihrer neuen Gestalt eine kurze Betrachtung widmen.

Während in den ersten fünf Jahrgängen nur Naturgeschichte, Naturlehre und Mathematik als Unterrichtsfächer vertreten waren, wurde das Stoffgebiet der reformierten Zeitschrift durch die Einbeziehung der Geographie erweitert. Naturgeschichte und Geographie weisen so viele Berührungspunkte auf, daß diese erfreuliche Neuerung als eine Folge des Verhältnisses beider Gegenstände angesehen werden kann.

Der Inhalt eines jeden Heftes gliedert sich in sieben Abschnitte. Davon bringt der erste geschickt gewählte Abhandlungen, Vorträge und Lehrproben über alle in den Blättern gepflegten Unterrichtsfächer. Wenn man an die vielen Erfindungen und neuen Entdeckungen denkt, welche in den letzten Jahren gemacht worden sind, an die staunenswerten Fortschritte auf technischem Gebiete, so ist gerade für dieses

Kapitel ein weites Feld ersprießlicher Tätigkeit gegeben. Wir finden in diesem Abschnitte interessante Abhandlungen technischer Natur, Entdeckungsstudien, prächtige Naturbetrachtungen, hübsche Landschaftsbilder u. a. m. Die vorzüglichen Lehrproben, welche diese Abteilung enthält, sind aus der lebendigen Praxis herausgewachsen und stammen aus der Feder erfahrener und tüchtiger Methodiker. Sie werden gewiß für viele eine willkommene Gabe und ein guter Ratgeber sein.

Was Schaffensfreude, Erfindungsgabe und didaktische Kunst zu bieten vermögen, wird im zweiten Abschnitte vorgeführt, welcher über Experimente, Apparate und Sammlungen berichtet. Die demselben eingefügten Schülerversuche, bei welchen mit den einfachsten Mitteln gearbeitet wird, um irgend ein Gesetz, eine Erklärung oder wissenswerte Tatsache zu demonstrieren, sind auch von hohem erziehlichen Werte, indem durch sie das lebhafte Interesse und die Selbsttätigkeit der Schüler in ganz hervorragender Weise angeregt werden. Daß in diesem Abschnitte auch moderne, zeitbewegende Erfindungen enthalten sind und, wie z. B. die drahtlose Telegraphie, mit zugänglicheren Mitteln experimentell veranschaulicht werden, darf ich natürlich nicht verschweigen. Überhaupt ist dieser Teil der Blätter eine Fundgrube guter Ideen und eine ergiebige Quelle interessanter Anregungen. Er ist auch ein schlagender Beweis für den reichen Schatz an Geisteskapital, das in der Lehrerschaft aufgespeichert liegt, aber leider nicht immer verzinst werden kann.

Doch, um wieder auf unser Thema zu kommen — eine gute Zeitschrift muß stets ein wachsames Auge haben über alle Vorgänge, welche ihr Gebiet tangieren, und sie muß genau unterrichtet sein über die Leistungen verwandter Fachblätter. In einem besonderen Abschnitte über Zeitungsschau, zusammengestellt von Emil Gerischer, wird dieser Forderung in lobenswerter Weise Rechnung getragen.

Ein reiches Material im bunten Wechsel und kurz skizziert enthält die IV. Abteilung der »P. Bl.«, betitelt: »Kleine Mitteilungen,« gesammelt von Heinrich Laus. Es sind naturwissenschaftliche Spaziergänge und Flugpartien in die verschiedensten Sphären. Zur teilweisen Orientierung über den mannigfaltigen Inhalt dieses Abschnittes will ich nur einige Beispiele ganz reihenlos daraus anführen. Da wird einmal berichtet über spritzende Muscheln und fossile Straußeneier, über Irrlichter und Hagel, ein andermal wieder über das Erdbeben am Gardasee, über die Weihrauchbäume im Wiener botanischen Garten oder über die wissenschaftlichen Ergebnisse von Nansens Nordpolexpedition, dann wieder über das Formalin als Entgiftungsmittel, über Insekten als Chemiker oder über eine barbarische Pflanze, über Ocapia Johnstoni (ein neuentdecktes Säugetier) u. v. a. Dieser Abschnitt enthält gleichsam das vortreffliche Gewürz für die gute Speise, die sonst in den Blättern geboten wird.

Ein großer Raum wird im V. Abschnitte den Beurteilungen einschlägiger Werke überlassen. Immerhin nicht zu viel, wenn man ermißt, wie ungeheuer stark die Literatur namentlich der Naturwissenschaften in den letzten zehn Jahren gewachsen ist. Ein guter Führer in dieses weite Gebiet ist wohl unerläßlich, und die »P. Bl.« erfüllen auch in dieser Hinsicht ihre Mission vollständig. Wer an der Lösung mathematischer Probleme Freude und Vergnügen findet, dem werden die als Beigabe dieser Abteilung enthaltenen Aufgaben, Anfragen und Antworten eine Schule gesunder Geistesgymnastik werden.

Über die Entwicklung und rege Tätigkeit der Gesellschaft »Lehrmittel-Zentrale« in Wien gibt der sechste Abschnitt der vorliegenden Zeitschrift die

erforderliche Aufklärung. Im Februarheft des VII. Jahrganges ist der Jahresbericht der Gesellschaft für das Jahr 1901 niedergelegt. »Das wichtigste Ergebnis des abgelaufenen Jahres,« so steht in dem Berichte, »war wohl, daß die Wiener Kommunalverwaltnng der Gesellschaft die Kompletierung der zoologischen Sammlungen an allen Volks- und Bürgerschnlen übertrug.«

Der siebente Abschnitt endlich bringt die Sitzungsberichte des Lehrerklubs für Naturkunde in Brünn und gibt damit ein erfreuliches Bild über das rührige nnd schaffensfrohe Wirken dieses Vereines.

Zur Ergänzung meines Referates mnß ich noch hinzufügen, daß die »P. Bl.« hübsch ausgeführte Lehrmittelbeilagen bringen, entsprechend gute Illnstrationen enthalten und, was den Druck und die sonstige Ausstattung des Blattes betrifft, einen sehr gefälligen Eindruck machen. Die Randzeichnnngen mit den Bildnissen großer Pädagogen und Naturforscher rühren von der Hand des Künstlers Alexander Bock her.

Es unterliegt wohl keinem Zweifel, daß die reichen vielseitigen Darbietungen nnd schönen Leistungen in. den »P. Bl.« sehr viel dazu beitragen helfen, den naturkundlichen Unterricht in hohem Grade zn fördern. Zu den Mitarbeitern dieser Zeitschrift gehören bewährte Fachmänner ans Österreich und Deutschland. Wir finden nnter ihnen auch die Namen von Mitgliedern der »Wiener Pädagogischen Gesellschaft.« Für die Vorzüglichkeit der Zeitschrift spricht wohl auch der Umstand, daß dieselbe in Deutschland, wo man für derartige Erscheinungen ein sehr geübtes kritisches Auge und Urteil hat, mit vielem Beifalle aufgenommen worden ist. Es haben sich dort ganz hervorragende Fachmänner über den Wert der »P. Bl.« äußerst anerkennend ausgesprochen. Nach den Erfahrungen, welche ich mit dieser Zeitschrift als Abonnent derselben gemacht habe, kann ich dieselbe allen Kollegen nur wärmstens empfehlen. Die »P. Bl.« sollten in keiner Lehrerbibliothek und keinem Schullesezirkel fehlen. Auch die Behörden könnten sich der guten Sache annehmen und ihre Sympathie dem Unternehmen gegenüber dadnrch bekunden, daß sie der Fortbildnng der Lehrer zuliebe für die Einstellung der »P. Bl.« in die Lehrerbibliotheken die notwendige Sorge übernehmen würden. Leider liegen die Verhältnisse so, daß der Einzelne bei den vielen ernsten Verpflichtungen, welche das Leben an ihn stellt, und bei den geringen Mitteln, über die er verfügt, in den meisten Fällen selbst ein kleines Opfer für seine Weiterbildnng nicht zn bringen vermag, so gern er es auch tun will. Und doch kann das Lesen guter Fachblätter für die Bildung oft mehr Nutzen stiften, als vielleicht ein Dutzend Konferenzen. In der vorliegenden Zeitschrift trägt die Randleiste zum Abschnitte »Beurteilnngen« nicht ohne tieferen Grund das Bildnis Diesterwegs. Unwillkürlich werde ich dadnrch an die Worte erinnert, welche dieser große Pädagoge vor einem halben Jahrhundert über das Lesen von pädagogischen Journalen gesprochen hat. — Unterstützen und fördern wir die »P. Bl.« als ein gediegenes Unternehmen nnd, wenn ich so sagen darf, als die bei uns zn Lande in ihrer Art einzige Zeitschrift, nach besten Kräften.

Karl Sponner.

Anhang.

1. Thesen zu pädagogischen Themen.

Gesammelt von Anton Zens.

1. Kunst und Schule.

1. Zu forschen nach der Wahrheit, zu streben nach dem Guten, und das Schöne zu bilden oder nachzuempfinden, sind die Ziele der strebenden Menschheit.

2. Für die Entwicklung des Schönheitssinnes hat die Schule bis nun nur wenig geleistet und insbesondere die Fähigkeit, Werke der bildenden Kunst mit Verständnis zu betrachten, nicht entwickelt, während die Erziehung die Wichtigkeit der Poesie und der Tonkunst für die harmonische Ausgestaltung der menschlichen Anlagen gar wohl erkannt hat. Auch der Zeichenunterricht in seiner jetzigen Art konnte nur wenig das ästhetische Gefühl der Jugend zum Höheren wenden. Es ist bedauerlich, wenn junge Männer, welche die Mittelschule und Hochschule absolviert haben, an den Schöpfungen der großen Meister der bildenden Kunst teilnahmslos vorbeigehen.

3. Das Vermögen, die Werke der Kunst mit Verständnis zu betrachten, kann schon in der Kindesseele dadurch geweckt werden, daß die Umgebung der Jugend künstlerisch geformt werde. Man gebe dem Schulhause eine architektonisch schönere Gestalt, man schmücke dessen Gänge mit Büsten, die Fenster mit Blumen und die kahlen, getünchten Wände mit Holzschnitten und Stichen nach den Werken alter und moderner Meister, mit künstlerisch ausgeführten Farbenlithographien oder in Ermanglung derselben mit den jetzt im Gebrauche stehenden Bildern für den Unterricht. Die Lehrbücher für Geographie, Geschichte und Naturgeschichte, Bibel und Lesebuch sollten mit guten Bildern versehen sein.

4. Der Unterricht in allen Lehrgegenständen bietet vielfach Gelegenheit, auf die Pracht der Natur, die Formen und Farben ihrer Erzeugnisse und auf die Schönheit, welche in den Werken der bildenden Kunst wohnt, hinzuweisen.

5. Die größte Förderung würde das gesamte Streben durch einen Zeichenunterricht nach Gegenständen der Natur und Kunst erfahren.

6. Um den kunstgeschichtlichen Stoff zusammenzufassen und zu erweitern, würde es sich empfehlen, in den Lehrplan des Zeichnens in den Klassen der Bürgerschule die Forderung aufzunehmen: »Charakterbilder aus der Geschichte der bildenden Kunst mit Rücksicht auf die Fassungskraft der Schüler und die Kunstentwicklung Österreichs.«

7. Die Grundlage für die Besprechung der Kunstwerke und deren Schöpfer muß das Betrachten von Originalwerken oder guten Reproduktionen sein. Die Kunst der Heimat hat in den Vordergrund zu treten.

8. Jedes Prüfen und Zensieren muß vermieden werden; denn nicht eine neue Last soll unserer überbürdeten Jugend erwachsen.

9. Durch einen Unterricht, der das Interesse der Jugend für die bildende Kunst wachruft, wäre der Anfang gemacht für die wachsende Kunstreife unseres Volkes, und namentlich das heimische Gewerbe würde reiche Anregungen für die Ausgestaltung seiner Erzeugnisse empfangen.

(Aufgestellt in der »Österreichischen Bügerschulzeitung«, Jahrg. 27, Nr. 4, von B.-L. Karl Höss, Wien.)

2. Kunstpädagogik.

1. Das Ziel der künstlerischen Erziehung ist die Erweckung und Stärkung der Beobachtungskraft und des Empfindungsvermögens als Grundlage der Geschmacksbildung.

2. Die Geschmacksbildung bildet keinen besonderen Unterrichtsgegenstand, sondern es ist anzustreben,

a) daß das Kind auf allen Stufen des Unterrichtes zu einem bewußten Sehen angehalten wird;

b) daß es angeleitet wird, selbständig die Natur und die Gegenstände seiner Umgebung nach Form und Farbe zu beobachten und das Beobachtete einfach und klar darzustellen;

c) daß Naturgeschichte und Heimatskunde in den Dienst der künstlerischen Erziehung treten;

d) daß der Ausschmückung der Schulzimmer, ferner der Ausstattung der Schul- und Bibliotheksbücher besondere Sorgfalt zugewendet wird.

(Angenommen in der Bezirkslehrerkonferenz zu Falkenau am 27. April 1902; Referent B.-D. W. Grünauer—Elbogen.)

3. Kunsterziehung.

1. Das Kind soll in der Volksschule zur Freude an der Erscheinung, also zu ästhetischer Genußfähigkeit erzogen werden.

2. Unserer modernen wissenschaftlichen Bildung soll sich die gestaltende Kraft zugesellen.

3. Schulbehörde und Künstler müssen vereint an der Kunsterziehung arbeiten.

4. Dem Volksschullehrer werde durch Verbesserung seiner materiellen Lage und durch Erweiterung seiner eigenen Ausbildung die Möglichkeit geboten, künstlerisch erziehen zu können.

5. Die Möglichkeit künstlerischer Volksbildung hängt von der Besserung der sozialen Zustände ab.

6. Dem Minderbemittelten werde es durch Verbilligung künstlerisch wertvoller Gebrauchsgegenstände auf maschinellem Wege — wogegen sich die Künstler bis nun auflehnen — ermöglicht, sich zu einem seiner Bildung entsprechenden Milieu zu verhelfen.

(Nach dem gleichnamigen Aufsatze in Nr. 13 der »Zeitschrift des o. ö. L. L. V.«, XXXIV. Jahrg., von der Verfasserin V.-Lehrerin Klara Benesch—Linz.)

4. Die ästhetische Erziehung des Volkes.

1. Notwendigkeit der ästhetischen Erziehung vom Standpunkte des pädagogischen Zweckbegriffes der Vollkommenheit. Die Erziehung legte bisher immer zuviel Gewicht

auf die Entwicklung des Verstandes, auf Vermittlung von Wissen und ließ die Entwicklung des Schönheitssinnes, die Bildung des Gemütes durch das Schöne mehr aus dem Auge.

2. Die ästhetische Erziehung ist eine Forderung des Sozialreformers, der für das Volk auch Anteil an den idealen Gütern der Nation und des Staates verlangt. Sie ist zweitens eine Forderung des Sozialethikers, der von ihr Verfeinerung und Veredelung des Volksgeistes und -gemütes erhofft; sie ist drittens eine Forderung des Nationalökonomen, der von einem entwickelten Schönheitssinn eine Verfeinerung der Industrieprodukte und dadurch eine Erhöhung ihres Wertes erwartet.

3. Die ästhetische Erziehung des Volkes hat beim Kinde zu beginnen. Insonderheit hat die Schule die Aufgabe, den Schönheitssinn zu wecken, zu entwickeln und zu pflegen. Dazu sollen helfen: Das Schulgebäude selbst, der Wandschmuck der Schule, die vom künstlerischen Standpunkte aus gewählte und betrachtete Jugendlektüre, der Gesangsunterricht und der Zeichenunterricht, welch letzterer auf die Grundlage der lebendigen Anschauung gestellt werden soll.

4. Im außerschulpflichtigen Alter ist die ästhetische Erziehung fortzusetzen durch Gründung von Volksbibliotheken, die außer den Werken der Wissenschaft gute, literarisch wertvolle Werke unserer Dichter enthalten, sowie auch Mappenwerke bildender Kunst. Vorträge hätten das Volk in das Verständnis einzuführen. In Städten kämen hinzu: Galeriewanderungen unter künstlerischer Leitung, Theaterbesuch und volkstümliche Konzerte. Auf dem Lande wäre es Aufgabe der Gesang- und Musikvereine, bildend zu wirken. Billige Volksausgaben bedeutender Literaturwerke, sowie billige, für den Wandschmuck von Schule und Haus berechnete, aber künstlerisch wertvolle Bildwerke, wie sie bereits von mehreren Firmen hergestellt werden, seien in ausgiebigem Maße zu verbreiten. Staat und eigene Vereine, wie deren solche bereits in Deutschland und England bestehen, haben hiezu die erforderlichen Mittel zu leisten.

Anmerkung. Literatur zu dem Thema:

Stenographisches Protokoll des Kunsterziehungstages in Dresden. — Liberty Tadd: Neue Wege zur künstlerischen Erziehung. — Ellen Key: Die Wenigen und die Vielen. Das Jahrhundert des Kindes. — John Ruskin: Vorträge über Kunst. — Heinrich Wolgast: Das Elend unserer Jugendliteratur. Über Bilderbuch und Illustration. — Lothar v. Kunowsky: Schöpferische Kunst. Ein Volk von Genies. — Ludwig Volkmann: Die Erziehung zum Sehen. — Sämtliche von der Hamburger »Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung« herausgegebenen Schriften.

(Angenommen von der Klubversammlung des Lehrervereines Melk zu Mank am 7. September 1901; Referent V.-L. Karl Bienenstein-St. Leonhard a. Forst.)

5. Die Bedeutung der Naturwanderungen für Erziehung, Unterricht und Kunst.

I. 1. Der tiefgehende Einfluß der heimatlichen Vorstellungen für die Gemüts- und Verstandesbildung.

2. Die geistige Entwicklung des Kindes im vorschulpflichtigen Alter.

3. Die schädlichen Wirkungen des Verbalismus im Lehrverfahren.

4. Wie sich der durch den Schulunterricht in den Schülern geweckte Natursinn im Freien offenbart.

II. *A.* 1. Die Naturwanderungen kräftigen das freundschaftliche Verhältnis

zwischen Erzieher und Zöglingen; der segensreiche Einfluß dieses Verhältnisses auf die Schulregierung;

2. sie schärfen den Wahrheitssinn; von ihnen geht ein lebensfrischer Zug der Wahrheit und inneren Gesundheit durch Schule und Leben;

3. sie erwecken in der religiösen Seele wahre Andacht und Reue;

4. sie bieten uns ein Mittel, in den Herzen der Kinder das Heimatsgefühl und die Liebe zur Heimat zu wecken und zu nähren;

5. durch die Wanderungen erhält der Wille des Zöglings eine stärkende Anregung, da das dem Willen vorgehaltene Ziel stets auf das sinnenfälligste erreicht wird. Das dadurch bewirkte energische Weiterstreben samt dem Vertrauen auf die eigene Kraft überträgt sich auch auf andere Gebiete und sucht auch hier unter voller Anstrengung lohnende Ziele zu erreichen;

6. die Wanderungen bieten uns auch die erwünschte Gelegenheit, die erlernten Lieder an ihren richtigen Platz zu stellen, ihren tiefen Sinn hervortreten zu lassen und überhaupt jene Sangeslust zu erzeugen, die für die Gemütsbildung höchst bedeutsam ist. Die Volkslieder werden nicht bloß ins Tongedächtnis, sondern auch ins Herz der Jugend hineingesungen;

7. sie zeigen ferner den Kindern für ihr späteres Leben einen Weg, wie man sich leiblich und geistig erholen kann; sie arbeiten auch der stumpfen Gleichgiltigkeit gegen die Natur entgegen;

8. für das Kind sind die Wanderungen ins Freie Schulfeste im wahrsten Sinne des Wortes; der ganze Lebensmorgen erhält den Glanz der Unschuld und Seligkeit; das treue und dankbare Gedenken an den Erzieher, durch dessen Liebe und Sorgfalt, Geduld und Arbeit der kindliche Geist veredelt wurde, wird das spätere Leben des Schülers mahnend bestimmen und den Willen aufs neue zur Nacheiferung anspornen.

B. 1. Die Naturwanderungen sind aber auch sehr wichtig für den Aufbau des psychischen Organismus der Schüler; die heimatlichen Vorstellungen sind die stärksten und ureigensten der kindlichen Seele und besitzen darum die größte Apperzeptionskraft; sie verhelfen den neuen Vorstellungen zur Klarheit, Stärke und Dauer, gelten als stellvertretende Bilder für das Fremde und Entlegene und fördern in hohem Maße die Selbständigkeit der Kinder;

2. Die auf den Schulgängen zu gewinnenden Anschauungen für die einzelnen Unterrichtsgegenstände sind in dem »Wanderplane« zusammengestellt.

C. Die Naturwanderungen führen die Kinder in die ursprüngliche Sphäre alles Schönen und erschließen ihren Augen und Ohren einen unbegrenzten Reichtum an Formen, Farben und Tönen, weshalb sie für die ästhetische Bildung überaus wichtig sind. Das Gemüt der Kinder erhebt sich jedoch erst nach der verstandesmäßigen Auffassung der Naturverhältnisse zur absoluten unbefangenen Wertschätzung der Natur.

Die ästhetische Naturbetrachtung fördert auch das Verständnis der Kunstschöpfungen und befähigt die Kinder, wahre Kunstwerke mit ästhetischem Behagen zu betrachten.

Antrag: Da die planmäßig durchgeführten Schulwanderungen einen tiefgehenden Einfluß auf das Gemüts- und Willensleben der Schüler ausüben und überaus wichtig für einen erfolgreichen Klassenunterricht sind, so wünscht die deutsche Lehrerschaft des Stadtbezirkes Brünn, der k. k. Bezirksschulrat wolle gestatten, daß an zwei

Schulnachmittagen jeden Monats Schulgänge im Sinne des erziehenden Unterrichtes veranstaltet werden.

(Angenommen in der Bezirkslehrerkonferenz der Stadt Brünn am 18. Juni 1902; Referent V.-L. Eduard Hejsek-Brünn.)

6. Erziehung zur Vaterlandsliebe.

1. Der treue Glaube an den dauernden Bestand all unseres irdischen Schaffens erzeugt jene wahre und echte Vaterlandsliebe, welche die innige Liebe und Hingabe an das Land, in welchem wir geboren und erzogen wurden, sowie die innige Liebe und Zuneigung zu dem Volke, mit welchem wir durch die heiligen Bande des angestammten Herrscherhauses, der Religion, Sitte, Sprache, Geschichte und Verfassung fest verbunden sind, umfaßt.

2. Obwohl die Schule genug Mittel besitzt, um die ihr anvertraute Jugend mit dieser idealen Gesinnung zu erfüllen, so wird sie ihrer hohen Aufgabe besonders dann gerecht werden können, wenn ein wohlgeordnetes Familienleben schon in frühester Jugend unverrückbare Anknüpfungspunkte schafft.

3. Da die Frau berufen ist, den idealen Begriff der Familie in die Wirklichkeit zu übertragen, ist bei Erziehung der Mädchen auf Veredlung des Charakters, auf Belebung der Phantasie und Erweckung patriotischen Gefühls besonders durch eine gesunde Lektüre hinzuarbeiten, sowie ferner in übersichtlicher Weise Erkenntnis der kulturellen Entwicklung der Menschheit in leicht faßlicher und anregender Form zu vermitteln.

4. Bewußte Vaterlandsliebe kann zu einem großen Teile nur durch wirtschaftliche Belehrungen hervorgebracht werden. Ein gewisses Maß wirtschaftlicher Bildung, sowie die Aneignung der auf der sittlichen Weltordnung beruhenden Grundsätze des bürgerlichen Lebens und der volkswirtschaftlichen Verhältnisse führen zur vollsten Überzeugung von der Notwendigkeit des dauernden Bestandes des Gesamtorganismus.

5. So wie Religiosität und Arbeitsfleiß die stärksten Stützen der Schule sind so führt wahre und überzeugungstreue Religiosität in gleicher Weise zu selbstloser Vaterlandsliebe.

6. Ein Hauptmoment zur Förderung des Gemeinsinnes ist die Pflege der Muttersprache. Besonders sind zu pflegen: das echte, gesunde Volkslied, die Legende und die historische Sage. Den deutschen Sagen gebührt vor den klassischen entschieden der Vorrang. Echte Vaterlandslieder ergreifen mit Macht die Kindesseele, besonders wenn sie zu gelegener Zeit, wie an Gedenktagen oder bei anderen passenden Anlässen, zur Behandlung kommen.

7. Die Werke der besonders in neuerer Zeit aufblühenden Jugendliteratur sind vielfach geeignet, bei richtiger Auswahl das patriotische Gefühl zu beleben und anzufachen. Überdies wäre auch zu wünschen, daß die Gründung von sogenannten Volksbibliotheken mit regerem Eifer betrieben würde.

8. Da die Erkenntnis all der Naturschönheiten der Heimat die Heimatsliebe entflammt, welche in der Vaterlandsliebe eine naturgemäße Steigerung findet, suche der heimatkundliche und im Anschlusse daran der geographische Unterricht durch liebevoll entworfene Kulturbilder das Interesse des Kindes für den Gesamtstaat zu entwickeln.

9. Kein Unterrichtszweig der Volksschule weist aber so entschieden auf die Weckung, Belebung und Stärkung wahrer und inniger Vaterlandsliebe hin, als eben der

Geschichtsunterricht, welcher in der Hand eines für die Sache begeisterten Lehrers berufen erscheint, durch Beispiele des edelsten Heldenmutes den Sinn der Jugend zu läutern, ihren Willen zu stärken und ihre Herzen zu entflammen.

10. Patriotische Gedenktage und vaterländische Feste geben gleichfalls Gelegenheit zu fruchtbringender Betrachtung ruhmvoller Vergangenheit und zur Belebung des Gemeinsinnes.

11. Nachdem endlich mit der wachsenden Einsicht in den Organismus unserer Wirtschafts-, Staats- und Gesellschaftsordnung auch das Verständnis für die Bedeutung jeder Einrichtung im Staate wächst, das Gefühl der sittlichen Verpflichtung gegen die Gesamtheit ferner und das der Abhängigkeit des persönlichen Wohles von dem Gedeihen der Gesamtheit wesentlich erstarken, so erwächst der Schule auch die Pflicht, die Bekanntschaft mit den Hauptgrundzügen der vaterländischen Verfassung anzubahnen.

(Aus der »Zeitschrift für das österreichische Volksschulwesen«, XIII. Jahrgang, 1902, Heft III., vom Verfasser Ü.-L. W. Innerhuber-Teschen.)

7. Wahrheit in Erziehung und Unterricht.

1. Die Wahrheit auf dem Erkenntnisgebiete ist alles, was wirklich so ist, wie es aufgefaßt wird.

2. Was die Schule auf den verschiedenen Wissensgebieten dem Schüler zu vermitteln hat, muß in diesem Sinne wahr sein, selbst die wissenschaftliche Annahme (Hypothese), welche in die Wissensgebiete hereinragt, darf keinen Widerspruch in sich enthalten, ebensowenig darf aus ihr in Verbindung mit ausgemachten, längst bewiesenen Wahrheiten etwas Falsches folgen.

3. Was Hypothese ist, muß auch beim Unterrichte (mittlere und hohe Lehrstufe) als Hypothese dargestellt werden.

4. Die Wahrheitsvermittlung wird auch durch die Zurückhaltung beengt, welche der Erzieher z. B. auf dem geschlechtlichen Gebiete zu beobachten hat; nie aber trete die alberne Unwahrheit und feige Lüge auch auf diesem Gebiete an Stelle der Wahrheit.

5. Die gebotene Wahrheit wird jedoch nicht bei allen Schülern in gleichem Maße zum Durchbruche gelangen, auch nicht an der Hochschule.

6. Der Unterricht bezweckt überhaupt zunächst die Schaffung richtiger Anschauungen, richtiger Vorstellungen, richtiger Begriffe, Urteile und Schlüsse.

7. Die Anschauungen und mit ihnen die Vorstellungen u. s. w. werden im Laufe des Lebens mehr oder weniger korrigiert. (Selbsthilfe auf diesem Gebiete.)

8. Die Wahrheit auf dem Erkenntnisgebiet muß also von der richtigen Anschauung ausgehen und die Vorstellungen in möglichster Treue und in logisch geordneten Gruppen zu gewinnen trachten. (Vorstellungsmassen!)

Dunkle, nebelhafte, falsche Vorstellungsmassen (oder Teile derselben) sind mit die Ursachen der Vorurteile, der Übereilungen, der dummen Streiche, der Ungerechtigkeiten und der vielfachen Unwahrheiten im Leben.

9. Es darf in der Schule nicht heißen: So ist die Sache! — Vielmehr läßt sich der Vorgang so kennzeichnen: »Es kann gar nicht anders sein, — komm nur her — sieh zu — übe deine Sinne, prüfe, beweise!« —

10. Man vergesse nie, daß das »Wissen« nicht die Hauptsache ist, sondern die Heranbildung der geistigen Kraft, die Erziehung zur eigenen Urteilsfähigkeit. Die an und mit dem Lehrstoff gewonnene geistige Kraft ist eine bleibende Errungenschaft.

11. In Hinsicht auf die Erziehung der Gefühle sei vor zwei Fehlern gewarnt: vor der Unterdrückung und vor der Überwucherung der Gefühle.

(Verhältnis des Gefühlslebens zum Verstande!)

12. Wahre Gefühle (auch die besten Edelgefühle) setzen entsprechende Vorstellungen (Anschauungen) voraus. Ein abstoßendes, sentimentales Gefühlsleben ist zumeist auf unklare, verschwommene Vorstellungsmassen zurückzuführen.

13. Eine sorgsame Pflege der Edelgefühle ist in unserer Zeit sehr notwendig.

14. Die Erziehung zur Wahrheit auf dem Gebiete des Wollens (Charakter) ist der unmittelbare und durch die Selbstzucht geförderte Erfolg einer guten Verstandes- und Gefühlsbildung.

(Aufgestellt am 6. April 1902 in einem Elternabende des »Freien pädagogischen Vereines« zu Aussig; Referent B.-D. Konrad Moißl-Aussig.)

8. Schule und Mädchenerziehung.

1. Der Erzieher beachte bei der Erziehung der Mädchen körperliche und geistige Anlagen.

2. Er erziehe dieselben je nach der künftigen Lebensstellung, vor allem aber für deren natürliche Lebensrichtung als Gattin, Mutter und Hausfrau.

3. Der Erzieher berücksichtige bei seinem Geschäfte die verschiedenen Lebenslagen. Er entwickele und pflege jene Eigenschaften und Fähigkeiten, welche diese erfordern, versehe seine Zöglinge mit den dazu nötigen Kenntnissen und Fertigkeiten und erziehe dieselben zur Selbsttätigkeit und Selbständigkeit.

4. Mädchen müssen praktisch erzogen werden. Dabei sind die jeweiligen Verhältnisse des Schulortes und seiner Bewohner zu berücksichtigen.

5. Jeder Unterrichtsgegenstand für sich hat dem praktischen Momente Rechnung zu tragen, so besonders der Unterricht in der Naturgeschichte und in den weiblichen Handarbeiten.

Nebstbei ist auch die körperliche Entwicklung zu pflegen.

6. Der Lehrer sorge dafür, daß sein Erziehungseinfluß auch über die Schulzeit reiche u. zw.: *a)* durch Gründlichkeit im Unterrichte, *b)* durch besondere Berücksichtigung des Praktischen, *c)* durch steten freundlichen Verkehr mit den der Schule entwachsenen Kindern und mit dem Elternhause, *d)* durch anderseitiges gemeinnütziges Wirken, *e)* durch Veranstaltung von Elternabenden.

7. Mit jeder Mädchenschule oder abschließenden Mädchenklasse sollen Kindergärten verbunden werden, welche die Mädchen der obersten Altersstufe zu besuchen haben, um die Eigenart der Kindesnatur und des Kindesgemütes kennen zu lernen.

8. Für die ärmeren Bevölkerungsschichten der Städte und Märkte errichte der Staat oder das Land eigene Erziehungsheime, in denen solche Kinder, welche infolge ungünstiger Verhältnisse keine gute häusliche Erziehung genießen können, vor allem praktisch fürs Leben herangebildet würden.

9. Mit jeder mehr als dreiklassigen Schule auf dem flachen Lande sollen Fortbildungskurse verbunden werden, in denen Mädchen nebst Wiederholung des Volksschulwissens auch Haushaltungskunde, Gesundheitslehre, Anfertigung von Wäsche und Kleidern, Kinder- und Krankenpflege, das Nötigste aus dem Gemüse- und Obstbau erlernen.

(Aufgestellt in der Bezirkslehrerkonferenz zu Radkersburg am 9. Juli 1902; Referentin V.-Ln. Marianne Lamprecht-St. Peter a. O.)

Für Herbart.

1. Die Richtigkeit der grundlegenden Ideen vom erziehenden Unterricht und ihre Begründung auf die Psychologie können auch von den Gegnern der sogenannten wissenschaftlichen Pädagogik nicht leicht bestritten werden.

2. Die strenge Gliederung des Stoffes und die gründliche vielseitige Durcharbeitung desselhen (Zielangabe, Vorhereitung, Darhietung, Verknüpfung, Vertiefung, Zusammenfassung und Anwendung), wie die Herbartianer sie fordern, werden überall ihren fördernden Einfluß üben, wo sie mit rechter Überlegung und päd. Verständnis zur Anweudung gelangen.

3. Die meist gewaltsame Konzentration aber, wie sie in manchen praktischen Schriften der Herhart-Ziller'schen Schnle uns entgegentritt, und die Durchführuug von Formalstufen auch an ungeeigneten Stoffen (Stellen) haben der rechten Wertschätzung der so überzeugend dargelegten Grundsätze viel geschadet; sie verdienen aber, daß sie recht bald bis in die entferntesten Gehirgsschulen dringen und geübt werden.

(Aufgestellt im Lehrerkluh »Steinfeld« zu Wr. Neustadt am 7. Juni 1902; Referent V.-L. Konrad Eidam-Felixdorf.)

10. Das Sprichwort in der Erziehungsschule.

I. Das Sprichwort verdient wegen seines nationalen und individuellen Wertes in den Dienst der Erziehung gestellt zu werden.

a) Im Sprichworte erkennt man ein Stück Volkscharakter, weil es die Anschauungs- und Denkweise, die Sitten und Gebräuche eines Volksstammes mit großer Treue wiederspiegelt.

b) Für den einzelnen Menschen gewährleistet das Sprichwort das Zustandekommeu einer richtigen Wertschätzung der Dinge als Grundlage der Sittlichkeit.

1. Es rückt die Gegenstände des Begehrens in das rechte Licht, betont das Erstrebenswerte und verdammt oder verspottet das Wertlose.

2. Es ermutigt den Zaghaften, tröstet den, der fehlgeschlagene Hoffnungen zu beklagen hat, und verbürgt so die zur Beurteilung des Wertes oder Unwertes der Dinge nötige gleichmäßige Ruhe des Gemütes.

3. Es hietet praktische Grundsätze in der einfachsten sprachlichen Form, leicht und dauerhaft einzuprägende Lehensregeln, die wegen ihrer unbedingten Ohjektivität, ferner wegen ihres ehrwürdigen Alters und ihrer mannigfachen Erprohung viel eher und nachdrücklicher zur Befolgung anregen als willkürlich erlassene und von einer hestimmten Persou ausgehende Weisungen und Ermahnungen.

II. Soll die erziehliche Wirkung der Sprichwörter voll zur Geltung kommen, so müssen dieselben eine methodische Behandlung erfahren.

a) Da aus dem großen Sprichwörterschatze nicht alles für die Zwecke der Erziehung taugt und das Taugliche nicht in gleichem Grade wertvoll ist, muß eine sorgfältige Auswahl getroffen werden.

b) Als Regeln der Klugheit, des sittlichen Verhaltens und der praktischen Lebensführung sind die Sprichwörter nicht einfach mitzuteilen, sondern wie andere Regeln aus Beispielen zu gewinnen. Hiezu dienen Erzählungen, Beschreibungen von Gegenständen und Vorgängen, sowie Erörteruugen der Verhältnisse in Wissenschaft und Lehen, auf die sich die zu behandelnden Sprichwörter beziehen.

c) Die meisten Sprichwörter lassen eine Übertragung ihrer wörtlichen Bedeutung zu und müssen daher im Unterrichte öfter wieder auftauchen, damit das

Verständnis derselben auch nach jenen Richtungen erschlossen werden kann, die bei der ersten Behandlung unberücksichtigt bleiben mußten.

d) Inhaltsverwandte Sprichwörter werden miteinander verglichen, übereinstimmende Tatsachen hervorgehoben, Widersprüche geklärt.

e) Die Sprichwörter gestatten mannigfache Anwendungen in stofflicher und in formaler Hinsicht; sie ermöglichen tiefgehenden Einfluß auf die Bildung des Denkvermögens und des Willens, sie liefern für den Unterricht im Rechtschreiben und Schönschreiben reichliches und wertvolles Übungsmaterial.

(Nach dem gleichnamigen Aufsatze im »Österr. Schulbote«, Jahrg. 52, Nr. 7, vom Verfasser Josef Weber, k. k. Übungsschullehrer in Komotau.)

11. Die häusliche Lektüre im Dienste der Sprachentwicklung.

I. Der Mangel an Sprachgefühl ist auf zwei Hauptmomente zurückzuführen: 1. Schlechte Sprache der häuslichen Umgebung, 2. zu wenig und nicht zweckmäßig betriebene Lektüre.

II. Die Schule hat auf den ersten Faktor keinen Einfluß; daraus erwächst ihr die Pflicht, den zweiten umso nachdrücklicher zu verwerten.

III. Die Lektüre in ihrem heutigen Betriebe ist nicht geeignet, ihre Aufgabe zu erfüllen.

1. Unsere Schülerbibliotheken bieten den Kindern häufig Stoffe, die sie nicht interessieren. Das Kind aber soll interessante Dinge lesen, um sich fürs Lesen interessieren zu lernen.

2. Der Satzbau ist meist viel zu schwierig, die Sprache phrasenhaft, »um den Gedanken schlotternd.«

3. Die Lektüre kann mit dem Unterrichte in keinen Zusammenhang gebracht werden, da jeder Schüler zur selben Zeit ein anderes Buch liest und kein Lehrer die ganze Bibliothek zu kennen im stande ist.

4. Die Bücher werden den Kindern ohne jede Vorbereitung in die Hand gegeben.

5. Eine die ganze Klasse beschäftigende Verwertung ist ausgeschlossen.

6. Eine auf die innere Verwandtschaft der Lesestoffe gegründete Reihenfolge in der Darbietung der Bücher wäre heute nur möglich, wenn der Lehrer für jeden einzelnen Schüler einen Leseplan aufstellte. Da dies aber aus mannigfachen Gründen nicht angeht, so entbehrt die häusliche Lektüre jedes leitenden Gedankens.

IV. All diese Übelstände könnten behoben werden, wenn an Stelle der freien Lektüre die Klassenlektüre träte, d. h. wenn alle Schüler einer Klasse zur selben Zeit dasselbe Buch läsen. Dann wäre es möglich,

1. die Bibliotheksbücher gründlich zu prüfen, weil sich die Zahl der Werke bedeutend verminderte;

2. die Herausgabe von Jugendschriften der geschäftlichen Spekulation zu entrücken. Mit den Perlen unserer Jugendliteratur, mit geeigneten Auslesen klassischer Werke kann das Auslangen gefunden werden, wenn man darauf verzichtet, ein halbes Tausend verschiedener Bücher aufzuhäufen, von denen doch jedes Kind nur einen Bruchteil liest.

3. Die Bücher müßten mit sachlichen und sprachlichen Erläuterungen versehen werden; dies wäre Aufgabe der Lehrervereine.

4. Bei der Klassenlektüre ist der Lehrer im stande, zur richtigen Zeit allen

Kindern der Klasse den geeigneten Lesestoff in die Hand zu gehen, so daß Lektüre und Unterricht in fruchtbare Wechselbeziehung treten.

5. Der Lehrer kann die Schüler auf die zur Verteilung gelangenden Bücher vorbereiten, die dem Verständnis hinderlichen Schwierigkeiten aus dem Wege räumen.

6. Da alle Schüler dasselbe Buch lesen, ist eine ausgiebige Verwertung im Unterrichte möglich.

7. Die Lektüre kann nach psychologischen Gesetzen geordnet werden. Es lassen sich etwa folgende Stufen unterscheiden:

a. Die Stufe des Wunderbaren, Naiv-Humoristischen.

b. Die Stufe des Heroisch-Mythischen.

c. Die Stufe des Patriotisch-Volklichen.

d. Die Stufe des Wissenschaftlich-Klassischen.

8. Die häusliche Lektüre ist ein notwendiges Bildungsmittel, von dessen Benützung kein Schüler dauernd ausgeschlossen werden darf.

9. Zur Einführung in die Kunst des verständnisvollen Lesens und zur Verwertung des Gelesenen sind eigene Unterrichtsstunden zu bewilligen, um welche die Zahl der Deutschstunden zu vermehren ist.

V. Die Einrichtung einer Schülerbibliotek in der angedeuteten Weise erscheint auf den ersten Blick sehr kostspielig, aber abgesehen davon, daß den größeren Auslagen dann auch weit größere Erfolge entsprechen, sind auch folgende Punkte in Betracht zu ziehen:

1. Die Zahl der Werke würde sich stark vermindern; für eine Klasse würden zehn genügen.

2. Der Beginn der Lektüre wäre wohl mit der vierten Klasse nicht zu spät angesetzt.

3. Die Bibliotheken könnten nur gewinnen, wenn sie sich aus den billigen Ausgaben klassischer Erzähler zusammensetzten und auf die teneren, mit geringen Ausnahmen minderwertigen Schöpfungen der neueren Jugendliteratur verzichteten. (Siehe Karl May!)

4. Bemittelte Eltern würden im Einverständnisse mit der Schule sicherlich ihren Kindern die für das Schuljahr nötigen Bücher anschaffen, etwa als Weihnachtsgeschenk, so daß die Exemplare der Bibliothek geschont werden könnten.

5. In höheren Klassen — etwa von der zweiten Bürgerschulklasse an — tritt an die Stelle der Klassenlektüre die heute übliche freie Lektüre, weil die Schüler nun zum verständnisvollen Lesen erzogen sind. Doch sind auch jetzt noch erläuternde Anmerkungen nicht zu entbehren.

(Nach dem gleichnamigen Aufsatze im »Österr. Schulboten«, 51. Jahrg., Nr. 11, vom Verfasser B.-L. Franz Tiechl-Wien.)

12. Wie kann die Schule an der Bekämpfung des Alkoholismus mitwirken?

1. Die Schule erkennt im Alkoholgenusse einen der gefährlichsten Feinde der körperlichen, geistigen und sittlichen Entwicklung des Menschen. — Da auch die Jugend durch die herrschenden Trinksitten schon direkt nicht unerheblich gefährdet ist, so erachtet es die Schule als ihre Pflicht, gegen dieselben anzukämpfen.

2. Die Alkoholfrage wird für sie demnach zu einer Erziehungsfrage.

3. Für alle Stufen des Unterrichtes benützt sie als Kampfmittel die gelegentlichen Belehrungen, welche sich durch die Behandlung der einzelnen Unterrichtsfächer ergeben.

4. Um in der Lehrerschaft Interesse und Verständnis für die Wichtigkeit der Alkoholfrage zn weckeu, ist schon in den Lehrerhildungsanstalten mit allem Nachdruck auf dieselhe einzugehen.

5. Bei der Revision der Lehr- nnd Lesebücher, hesonders der naturwissenschaftlichen Fächer, sind die veralteten unrichtigen Anschauungen über Wesen nnd Wert des Alkohols dnrch die Ergehnisse neuester Forschnng zn ersetzen.

6. In die Lehrerhibliothekeu sind die wichtigsten Werke üher die Alkoholfrage aufzunehmen.

(Angenommen in der Bezirkslehrerkonferenz zu Voitsherg am 9. Juli 1902; Referent O.-L. Matth. Schnitzer-Lankowitz.)

13. Über den Betrieb des Sprach- und Realienunterrichtes an Volksschulen.

I. Sprachlehrunterricht: 1. Die Satzlehre ist auf allen Stnfen in innigster Verhindnng mit der Formenlehre zu bringen, bezw. die Formenlehre aus der Satzlehre zu entwickeln nnd an ihr zu erläutern und zu üben.

2. Die Lehre vom Hauptworte, u. a. auch der Fallhiegung desselhen, ist im 3. Schuljahre so anzuhahnen, daß der Gehrauch des 2., 3. nnd 4. Falles an praktischen Beispielen geüht wird, so daß im 4. Schuljahre (1. Halhjahr) die Fallbiegung des Hauptwortes zum Ahschlusse gehracht werden kann. Dem 2. Halhjahre des 4. Schuljahres und dem 5. Schuljahre fällt aus der Formenlehre vor allem die Vermittlung der Lehre vom Zeitworte zu. Im 6. Schuljahre Behandlung der Satzverhindung und des Satzgefüges im allgemeinen, ohne auf die einzelnen Arten der Nehensätze einzngehen. Dem 7. nnd 8. Schuljahre bleiht die eingehendere Behandlung und gründliche Einühung des gesamten grammatischen Stoffes vorbehalten.

3. Bei der Verteilung des Lehrstoffes ans der Unterrichtssprache auf die einzelnen Klassen soll znnächst das Wichtigste ersichtlich hervorgehoben werden, und zwar im 3. Schuljahre das Hauptwort nnd die Zahlhiegung desselben, im 4. das Haupt- und das Zeitwort, im 5. ehenfalls das Zeitwort und der (erw.) einfache Satz.

4. Willkürliche Neuerungen in den Ausdrücken, Definitionen und Regeln der Sprachlehre und im Rechtschreiben sind von der Volks- und Bürgerschule fernzuhalten. Deshalh muß angestreht werden, daß eine einheitliche Beziehung bezüglich der genannten Ausdrücke platzgreife. Solange dies nicht durchgeführt ist, hahen die bisher ühlichen Bezeichnnngen Geltnng.

5. Im Sprachlehrunterrichte ist die möglichste Vereinfachung anzustrehen.

II. Rechtschreihen: Der Rechtschreihunterricht hat jederzeit in die innigste Verhindung mit dem Sprachlehrunterrichte zu treten, für die planmäßige Rechtschreihnng ist jedem Schuljahre ein hesonderer Stoff zur Pflege zuznweisen.

III. Stil: 1. Es ist ahznsehen von übertriehenen Anforderungen, welche an die äußere Form der Schülerarheiten und an die geistige und physische Leistungsfähigkeit der Schüler gestellt werden.

2. Die Hausaufgaben hahen zu entfallen. Sämtliche Stilaufgahen seien Schulaufgahen.

IV. Realien: Betreffs des Lehrplanes der Realien werden im Wortlaute keine Änderungen vorgeschlagen, doch ist zu fordern, daß der Realienunterricht so eingerichtet werde, daß er den Sprachnnterricht aufs kräftigste fördere nnd unterstütze.

(Angenommen von der deutschen Ahteilung der IV. Landeslehrerkonferenz in Böhmen, — Prag am 22. Mai 1902; Referent V.-L. E. Lipka-Aussig.)

14. Dichtung und Schule.

Obwohl die Dichtung von jeher in der Schule eine größere Pflege gefunden als die übrigen Künste, so war sie doch bisher zu häufig wegen allerlei Nebenzwecke (moralisch, religiös, patriotisch) geschätzt. Sie erhebt jetzt den Anspruch, um ihrer selbst willen gepflegt zu werden. Sie gehört in die Schule hinein nicht wie ein Küchengewächs, sondern wie die Blume in den Garten. Die Schüler sollen sich an ihrer Schönheit freuen, sie sollen sie genießen lernen. —

Ergibt sich aus einem Gedichte ganz ungesucht ein moralischer, religiöser, patriotischer Fund, so freue man sich dessen und stecke ihn fröhlich ein; aber man dränge nicht durch allerlei Kreuz- und Querfragen die Kinder auf den sogenannten Grundgedanken hin, man verleide ihnen nicht den ungetrübten Genuß des Gedichtes als Kunstwerk durch widriges Moralisieren. — In unsern Lesebüchern finden sich viele Gedichte, die gar keine Gedichte sind, die nur des Stoffes wegen Aufnahme gefunden haben. Namen wie Gleim, Lichtwer, Enslin, Dieffenbach, Hey u. v. a. sind in einer Weise vertreten, die in keinem Verhältnisse zu ihrer dichterischen Bedeutung steht. Der wunderherrliche Schatz unserer Kinder- und Volkslieder ist für die Schule noch lange nicht genug ausgenützt. — Auch das Alter der Gedichte spielt eine bedeutsame Rolle. Gedichte, die nur deshalb wieder aufgenommen werden, weil sie in früheren Lesebüchern gestanden haben, müssen fallen, damit andere, bessere an ihre Stelle treten können. Sind sie bei älteren Dichtern zu finden, gut; bieten die neueren sie uns, umso besser. Das Leben will sein Recht und auch dem Kinde soll der Pulsschlag seiner Zeit aus der Dichtung entgegenschlagen. — Für die Vermittlung von Gedichten läßt sich kein allgemein giltiger Vorgang aufstellen; aber sicherlich falsch ist der Weg, auf dem das Gedicht zerlegt, zergliedert, zerstückelt und zerklärt wird. Der Lehrer befreie sich von den lästigen Fesseln der Kommentare durch das Studium der Ästhetik. (F. Th. Vischer »Das Schöne und die Kunst«, Otto Ernst »Die Lyrik in der Schule«.) In unseren Lehrerbildungsanstalten sollte mehr Wert auf die Kunst des Vortrages gelegt werden, als das bisher geschieht. Auch wäre die Errichtung einer neuen Lehrstelle für solche Lehrer, denen die Kunst des Vortrages von Natur aus verliehen ward, wohl angebracht und zu erwägen, ob nicht die in dieser Hinsicht begabten Lehrer mit dem Literaturunterrichte zu betrauen wären. — Was von Gedichten gesagt wurde, gilt im allgemeinen auch von Dramen, Erzählungen und Novellen. — Gegen das Ende der Schulzeit übe man auch Kritik an dem Schlechten, das die Kinder für gut halten (Indianergeschichten, Kolportageromane). Man lasse sie erkennen, welche Unnatur, Verlogenheit und Dummheit in diesen Geschichten steckt. Lehren wir sie doch auch Giftpflanzen kennen und unterscheiden.

(Aufgestellt im Reichenberger Lehrerverein am 1. März 1902; Referent V.-L. Adolf Klinger-Reichenberg.)

15. Anleitung der Schüler zum selbständigen, sprachrichtigen und fließenden Sprechen.

A) Die Aufgabe des Lehrers, die Kinder zum selbständigen, sprachrichtigen und fließenden Sprechen zu bringen, ist eine der wichtigsten; denn die mündliche, nicht die schriftliche Sprachgewandtheit ist das höchste Ziel alles Sprachunterrichtes und zwar darum,

1. weil wir im praktischen Leben viel öfter sprechen als schreiben müssen;

2. weil uns erst das gute, richtige Sprechen des Hochdeutschen die Kraft und Schönheit unserer Sprache offenbart;

3. weil ohne ein selbständiges, sprachrichtiges Sprechen auch keine schriftliche Sprachgewandtheit zu erzielen ist, und

4. weil das freie Sprechen eines der besten Mittel ist, die Kinder an Selbständigkeit zu gewöhnen.

B) Die genannte Aufgabe ist aber auch sehr schwer,

1. weil die meisten Kinder den Dialekt in die Schule mitbringen und hier doch nur hochdeutsch gesprochen werden soll;

2. weil der Lehrer sehr viel mit der Wortarmut der Kinder zu kämpfen hat, und

3. weil manche Kinder eine oft fast unüberwindliche Scheu vor dem Sprechen haben.

C) Die Lösung der genannten Aufgabe.

1. Vor allem trachte der Lehrer, alle Kinder zum Sprechen überhaupt zu bringen.

2. Die Kinder sind an ein aufmerksames Hören zu gewöhnen.

3. Der Lehrer spreche selbst auch stets frei; seine Sprache sei in jeder Beziehung mustergiltig für die Kinder.

4. Die Kinder sind schon im 1. Schuljahre in die hochdeutsche Schriftsprache einzuführen und durch die ganze Schulzeit in allen Unterrichtsgegenständen im selbständigen, sprachrichtigen Sprechen zu üben.

5. Der Lehrer benütze die Mundart vorzüglich dazu, um aus ihr den Kindern die schwer verständlichen Ausdrücke der hochdeutschen Schriftsprache zu erklären.

6. Die Kinder sollen stets laut- und sprachrichtig, mit guter Betonung und in ganzen Sätzen sprechen.

7. Beim freien Erzählen sollen die Kinder nach und nach den Inhalt einzelner gelesener Sätze und Abschnitte und schließlich ganze behandelte Lesestücke und Geschichtsbilder sprachrichtig und fließend wiedergeben lernen.

8. Auch das Memorieren von Fabeln, kurzen Erzählungen u. s. w. ist fleißig zu üben, um den Sprachschatz der Kinder zu bereichern.

(Angenommen in der Bezirkslehrerkonferenz zu Eisenerz am 25. Juli 1902; Referent S.-L. Joh. Hochbauser-Unterwald.)

16. Der Aufsatzunterricht.

Grundsätze und Ergebnisse:

1. Der Aufsatzunterricht ist als jener Zweig des Sprachunterrichtes, welcher das allgemeine Ziel aller Sprachunterweisung zu seinem Sonderziele hat, in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichtes über die Sprache zu stellen.

2. Er beginnt erst im 5. Schuljahre, erfordert aber schon vom I. Schuljahre an ausgiebige Vorübungen, in welchen insbesondere auch die Sprache selbst zu einem interessanten Anschauungsobjekt gemacht wird.

3. Hierzu ist eine tiefgehendere Ausbildung der Lehrer in der Muttersprache dringend geboten. Es ist demnach wünschenswert, daß die Unterweisung im Mittelhochdeutschen und die Lektüre einiger mittelhochdeutschen Dichter in den Lehrplan der Lehrerbildungsanstalten aufgenommen werden.

4. Nur solche Stoffe können Gegenstand des Aufsatzunterrichtes sein, welche das Kind sachlich vollständig beherrscht, oder welche dem Gefühlsleben des Kindes entsprechen.

5. Der mündliche Gedankenausdruck ist sehr eingehend zu pflegen. Insbesondere ist die Wiedergabe des Gelesenen »mit eigenen Worten« häufig zu üben und auf größte Vielseitigkeit im Ausdrucke besonders zu dringen.

6. Es ist wünschenswert, daß die Beurteilung der zwei Fertigkeiten »Lesen« und »Schreiben« in den Entlassungszeugnissen wieder getrennt erfolge.

7. Die schriftlichen Übungen sind durchgehends zu verbessern; insonderheit sorgfältig geschehe dies bei den Freischreibübungen und den eigentlichen stilistischen Übungen.

8. Die gesamten schriftlichen Vorübungen zum Aufsatzunterrichte sowie die ersten Aufsätze selbst sind Klassen-, nicht Einzelarbeiten; dagegen sollen die Hausarbeiten im Aufsatzunterrichte auf der Oberstufe nur Einzelarbeiten sein.

9. Die materiellen Umbildungen gegebener Musterstücke sollen sich meist darauf beschränken, den Inhalt des Stückes mit klarem und genauem Ausdrucke einfach und bündig darzustellen; eine sogenannte Erweiterung des Inhaltes ist äußerst selten — nur auf der Oberstufe — zu üben.

10. Eine peinlich streng durchgeführte Stufenfolge der einzelnen Übungen ist nicht nötig.

(Vorgetragen in der Bezirkslehrerkonferenz Zwettl am 15. Mai 1902; Referent V.-L. August Pohl-Oberndorf.)

17. Der Sprachlehrunterricht.

1. Der wichtigste Zweig des Deutschunterrichtes ist der Stilunterricht, dem sich alle anderen Zweige des Deutschunterrichtes unterordnen müssen.

2. Der Sprachlehrunterricht ist nicht Selbstzweck, sondern nur ein Mittel zum Zweck, nämlich der Erreichung des fehlerfreien und gefälligen Ausdruckes in Wort und Schrift; darum ist die bevorzugte Stellung desselben auf Kosten des anderen Deutsch-, besonders des Stilunterrichtes zu bekämpfen. Hingegen sind auch jene Bestrebungen, die auf gänzliche Ausscheidung der Sprachlehre hinzielen, nicht zu unterstützen.

3. Die Hauptsache des Sprachlehrunterrichtes ist Übung und Anwendung, d. h. Analyse. Hier gewährt die Entwerfung von Satzbildern mit Obenanstellung des aussagenden Zeitwortes genauen Einblick in den Satzbau.

4. Ein richtiger mündlicher Ausdruck setzt fleißige mündliche, ein richtiger schriftlicher Ausdruck fleißige schriftliche Übung voraus. Darum ist:

a) zur Erreichung dieses Endzieles konsequent auf richtiges Sprechen der reinen Schriftsprache (auch seitens des Lehrers) hinzuwirken, damit der Grundsatz: »Schreibe wie du hörst!« auch praktische Verwertung finden kann;

b) das Streben auf Herabsetzung der Zahl der Stilaufgaben an Bürgerschulen (ausgenommen die Geschäftsaufsätze) nicht zu unterstützen. — Hingegen ist Vorsorge zu treffen, daß dem Fachlehrer zur methodischen Behandlung die nötige Stundenzahl eingeräumt, daß die Aufgaben in der Schule unter Leitung des Lehrers durchgearbeitet (nur die Reinschrift wird zu Hause fertiggestellt) und daß endlich die Zeit für die Korrektur der deutschen Aufgaben dem Fachlehrer für jede Klasse mit je zwei Stunden wöchentlich eingerechnet werde.

5. Die Lehrpläne aus Sprache für Volks- und Bürgerschulen bedürfen dringend einer Revision, denn:

a) der Sprachlehrunterricht setzt zu früh ein;

b) der jetzige Lehrplan fordert in einem Jahre zu vielerlei, zwingt darum den Lehrer zur Eile und bedingt so beim Schüler Oberflächlichkeit, ungenaues Wissen;

c) auf der Unter- und Mittelstufe sei der Sprachlehrunterricht größtenteils Rechtschreibunterricht; dieser muß im fünften Schuljahre zu einem gewissen Abschlusse gebracht sein;

d) die Lehrbücher und Lehrer sollen wohl scheiden Hauptsache von Nebensache; erstere ist durch immerwährende Übung, häufige Wiederholung und Anwendung zum bleibenden Eigentum des Schülers zu machen;

e) der zyklische Lehrplan möge im Sinne Bezirksschulinspektor Siegerts so verstanden werden, daß in jedem Jahre eine Hauptpartie eingehend und gründlich zu behandeln ist, während die anderen nebenher gehen;

f) die Ausscheidung minderwichtiger Stoffe zu Gunsten wichtiger ist notwendig; die Häufung des Stoffes auf der Mittelstufe (5. und 6. Schuljahr) ist hintanzuhalten;

g) im 7. Schuljahre ist der systematische Sprachunterricht zu beenden; von da an ist er wiederholender und anlehnender Sprachunterricht;

h) dem Deutschunterrichte ist besonders an Bürgerschulen ein größeres Stundenausmaß zuzuweisen;

i) im deutschen Sprachlehrunterrichte ist durchwegs die deutsche Benennung einzuführen.

(Angenommen im »Deutschen Bez.-Lehrerverein Saaz« am 10. Mai 1902; Referent B.-L. Hans Spatzal-Postelberg.)

18. Über den Rechtschreibunterricht.

1. Der Rechtschreibunterricht werde im innigen Anschlusse an die Zweige des Sprachunterrichtes erteilt und erfahre auch in den andern Unterrichtsfächern die möglichste Berücksichtigung.

2. Dem guten Sprechen lasse man die sorgfältigste Pflege angedeihen, weil im Rechtschreibunterrichte in erster Linie auf das Ohr und nicht auf das Auge Rücksicht zu nehmen ist.

3. Dem Abschreiben ist das Aufschreiben und Diktieren vorzuziehen; die Anwendung der Regel ist zu beschränken.

4. Die Wortbildung werde mit Rücksicht auf ihre Wichtigkeit im innigen Anschlusse an den gesamten Sprachunterricht behandelt.

5. Der Pflege des Sprachgefühls ist große Aufmerksamkeit zuzuwenden. Man gewöhne den Schüler, die schriftliche Form der Wörter aus ihrem Inhalte zu erklären.

6. Die Korrekturen der schriftlichen Arbeiten sind entsprechend zu verwerten; ebenso ist auf eine sorgfältige Verbesserung der Schülerfehler stets zu dringen.

(Angenommen im Lehrerverein Mähr. Neustadt am 27. Dezember 1901; Referent B.-L. Anton Treutner-M. Neustadt.)

19. Die neue Schreibung.

(Thesen siehe S. 66 dieses Jahrbuches. Angenommen von der »Wiener pädagogischen Gesellschaft« am 5. April 1902; Referent B.-D. M. Zens.)

20. Die neue Rechtschreibung in der Schule.

1. Es wurde in Fachschriften schon viel über die neue Rechtschreibung geklagt. Lamentieren hilft aber nichts, wir »müssen«. Deshalb heißt es jene Mittel und Wege zu suchen, die die leichteste Vermittlung derselben an die Schüler gewährleisten.

2. Da müssen vor allem die Regeln vereinfacht und für die Volksschule umgearbeitet werden, denn viele sind zu schwierig (langes ſ), andere nichtssagend (Fremdwörter) oder gar überflüssig (rundes s).

3. Es müssen in einem neuen Verzeichnisse alle Doppelschreibungen verschwinden; für die Schule darf jedes Wort nur eine Schreibung haben. (S. Punkt 6!)

4. Die S-Schreibung ist jetzt wohl weniger der Aussprache gemäß, aber einfacher und infolge dessen vielleicht doch leichter als vordem zu vermitteln; dasselbe gilt von der Silbentrennung.

5. Anerkannt müssen eine Reihe von Vereinfachungen werden: 1. die Weglassung des h in fronen, frönen und Feme, besonders aber in allen deutschen Wörtern nach dem t (Tal, Tor, Not, tun); 2. die Weglassung des e in fing, ging, hing, sowie in Sämann, säte, gesät; 3. die Schreibung der Wörter samt, sämtlich, insgesamt mit nur einem m und die Zulassung der einfachen Formen Samt, Zimt, Kumt, Grumt, Zwilch, Drilch, Taft; 4. die verdeutschte Schreibung vieler Fremdwörter (Schal, Likör, Lori, Scheck, Leutnant, Kuvert, Manschette, Zepter etc.); 5. der Wegfall des d in den von »tot« abgeleiteten Wörtern etc.

6. Am meisten Sorgen machen die Doppelschreibungen, aber die Fälle, in denen die für uns und die Schule maßgebende Schreibung zweifelhaft wäre, sind doch nicht so zahlreich, als es auf den ersten Blick scheint; denn die Ministerialverordnung vom 24. Februar l. J. sagt: Wo das Wörterverzeichnis Doppelschreibungen aufweist, sind die neuen Schreibweisen vorzuziehen. Und nach Abschnitt IV des Regelbuches ist in zweifelhaften Fällen von Groß- und Kleinschreibung die letztere zu wählen.

Ziehen wir noch in Betracht, daß die Entwicklung der Sprache und Schreibung immer mehr Zusammenziehungen begünstigt, daß die Umlaute mehr den Reinlauten weichen, daß weiche Mitlaute in harte umgewandelt werden, so ist auch die Weisung für die richtige Schreibung bei anderen Doppelformen gegeben: Ist nämlich in einer Wortverbindung getrennte und zusammengezogene Schreibung erlaubt, kann ein Wort mit Um- oder Reinlaut geschrieben werden, ist die Wahl zwischen weichem und hartem Mitlaut gestattet, so wählen wir immer das letztere, also die zusammengezogenen Schreibweisen (zustatten, ebensosehr, allzuviel), die mit Reinlauten (nergeln, Schellkraut, stetig, Hilfe) und harten Mitlauten (Pranke, pausen, purzeln, Kamasche). — Oh aber Kleinschreibung und Zusammenziehung nicht bald zu weit getrieben sein werden!

Da aber die letzten Punkte unter 6 nur Abmachungen unseres Vereines wären, so ist es doch nötig, daß in einem bald herauskommenden neuen Verzeichnisse alle Doppelschreibungen beseitigt und für jedes Wort nur eine gültige Schulschreibung angegeben werde.

(Zur Kenntnis genommen vom Lehrerverein für den Landbezirk Wr. Neustadt am 4. Mai 1902; Referent V.-L. K. Eidam-Felixdorf.)

21. Über das Sprachbuch von Lehmann.

1. Das »Lehmannsche Sprachbuch« entspricht nicht den Darbietungen des Landesschulrates über den Betrieb des Sprachunterrichtes.

2. Dieses Buch ist überhaupt kein für den Elementarunterricht geeignetes Hilfsmittel.

3. Die Lehrer fordern, daß ihnen solche Hilfsbücher geboten werden, die in methodischer Beziehung Muster sind.

4. Es werde in der B.-L.-Konferenz beantragt, statt des »Lehmannschen Sprachbuches« das Sprachbuch von Stein, Weiner und Wrany einzuführen.

(Angenommen vom Lehrerverein Baden am 15. Mai 1902; Referent B.-D. Joh. Walter-Baden.)

22. Reform des Rechenunterrichtes.

I. Der Rechenunterricht sei psychologisch.

Der Rechenunterricht muß seiner ganzen Wesenheit nach den Denkgesetzen entsprechen und die formale Bildung des Schülers ebensosehr wie seine materiale Bildung fördern.

Durch äußere und innere Anschauung der realen Rechengrößen müssen klare Begriffe über dieselben sowie über ihre Beziehungen geschaffen werden, welch letztere ihren Ausdruck in den Rechenoperationen finden.

Durch einen ausgedehnten Rechenunterricht ist das Interesse der Schüler für den Gegenstand stets wach zu erhalten, und die die Wechselbeziehungen der Rechengrößen klarlegenden Schlußarten sind in verständlicher und vom Standpunkte der Sprachrichtigkeit unantastbarer Sprache auszudrücken.

Die Lehrweise eines psychologischen Rechenunterrichtes muß entwickelnd sein, wodurch die Teilnahmslosigkeit, Gleichgültigkeit und Zerstreutheit der Schüler wirksam bekämpft, die größtmögliche Steigerung der Sprachfähigkeit und Sprachfertigkeit der Schüler angestrebt und ein dauerhafter Besitz von Kenntnissen geschaffen wird, welcher die Schüler zur vollständigen Beherrschung ihres Gedankenkreises zu bringen vermag.

Ein psychologischer Rechenunterricht wird auch auf die Bildungsfähigkeit der Schüler Bedacht zu nehmen haben; er wird individualisieren und bei minderbegabten Schülern mit einer leicht faßlichen Rechnungsweise, das ist dem Rechnen mit vollständigen Schlußreihen, sich begnügen, während die Schüler von Talent in die Geheimnisse der abgekürzten, sogenannten wissenschaftlichen Schlußweise zum Zwecke des Schnellrechnens eingeführt werden.

II. Der Rechenunterricht sei methodisch.

Mit Rücksicht auf die psychologische Grundlage des Rechenunterrichtes wird es Aufgabe der Methode sein, bei der Zerlegung des Stoffes in Unterrichtseinheiten sich nicht, wie es bisher üblich war, ausschließlich von dem Wesen der Zahlenarten leiten zu lassen, sondern in angemessener Weise den erreichten Bildungszustand des Schülers sowie die psychologischen Grundlehren zu beachten.

Von konkreten Beispielen, nicht von abstrakten Zahlen ausgehend, sind die dem kindlichen Geiste am nächsten liegenden Lebensverhältnisse in den Kreis des Unterrichtes einzubeziehen, nach und nach die verschiedenen realen Rechengrößen (metrische Maße, Zeit-, Zahl- und Winkelmaße) vorzuführen und mit diesen auf Grund der einfachsten Schlüsse die Grundoperationen mit ganzen Zahlen zu vermitteln.

Die Lehre von den gebrochenen Zahlen, gleichviel, ob sie Dezimal- oder Bruchzahlen im eigentlichen Sinne sind, ist auf den Grundbegriff zu basieren, daß alle gebrochenen Zahlen Teile einer Einheit sind.

Kann das Addieren und Subtrahieren nur auf Grund der Gleichartigkeit geschehen, so kann wiederum das Vervielfachen, Messen und Teilen von gebrochenen Zahlen ohne Zuhilfenahme von unverstandenem Regelwerk, das alsbald der Vergessenheit anheimfällt, nur auf Grund der vollständigen Schlußreihen, wobei von der Einheit auf einen und dann auf mehrere Teile und umgekehrt geschlossen wird, mit dauerndem Erfolg betrieben werden, vermöge welcher auf der Oberstufe der Übergang zur wissenschaftlichen Rechnungsweise, das ist dem Rechnen mit abgekürzten Schlußreihen, ermöglicht wird, ohne daß das Verständnis Einbuße erleidet und man Zuflucht zu Regelwerk nehmen müsse.

Hiedurch wird das analoge Rechenprinzip aller gebrochenen Zahlen den Schülern zum vollen Bewußtsein gebracht und eine Konzentration im Rechenunterrichte auf der Oberstufe ermöglicht, welche die Schüler in die Lage versetzt, über das gesamte erworbene Wissen und Können frei zu verfügen.

Ein auf psychologischer Grundlage aufgebauter, methodischer Rechenunterricht muß alle auf bloße Äußerlichkeiten der Operationen gegründeten Erklärungen zurückweisen.

III. Der Rechenunterricht sei praktisch.

In Berücksichtigung der vielfachen Verwendung des Rechnens in den verschiedenen Lebenszweigen hat der Unterricht die Pflicht, auf die Bedürfnisse und Gepflogenheiten des Lebens volle Rücksicht zu nehmen.

Demgemäß muß das Kopf- und Zifferrechnen in gleich intensiver Weise gepflegt werden; es liegt auch kein Zwang vor, zwischen beiden einen wesentlichen Unterschied herauszuklügeln. Während beim schriftlichen Rechnen auf der Unter- und Mittelstufe die in Behandlung tretenden Zahlen mehr oder weniger auf einen bestimmten Unterrichtszweck zugerichtet erscheinen, ist auf der Oberstufe jede Aufgabe in mehrnamigen Zahlen zu stellen.

Auf dieser Stufe muß es Aufgabe der Schüler sein, die Zahlen dem Unterrichtszwecke entsprechend, nach Angabe des Lehrers, umzuformen und so mit den Gepflogenheiten des Lebens vollends vertraut zu werden.

Ein praktischer Rechenunterricht muß der Aufstellung des Gedankenganges einer Rechnung den größten Wert beimessen, weil nur derjenige Schüler ohne Hemmnisse zum Ziele zu kommen vermag, dem der Weg klar vor Augen liegt.

(Angenommen im Lehrerklub Horn am 5. März 1902; Referent B.-L. Josef Gabler-Horn.)

23. Der naturgeschichtliche Unterricht in der Volksschule.

Den Ausgangs- und Mittelpunkt des naturgeschichtlichen Unterrichtes bilde der Erfahrungskreis der Schüler. Jede Lektion baue sich auf selbsttätig gemachte Beobachtungen der Schüler auf; denn nur derjenige Stoff läßt sich im Unterrichte fruchtbringend verwerten, der in den Erfahrungen und Erlebnissen der Jugend logische Angliederung findet.

Der Naturgeschichtsunterricht wird nur dann lebendig und anziehend sich gestalten, nur dann Geist und Gemüt harmonisch bilden, wenn das Ziel nicht in der trockenen Beschreibung, sondern in der verständnisvollen Betrachtung des Naturlebens, in der Erkenntnis des kausalen Zusammenhanges zwischen Organen und deren Tätigkeiten erblickt wird.

Die Behandlung der Naturkörper darf nicht nach einer feststehenden, allgemeinen Disposition erfolgen, vielmehr soll jedes Naturwesen nach individuellen Gesichtspunkten zur Besprechung gelangen. Was die Reihenfolge der Merkstoffe anbelangt, muß von den bekanntesten Erscheinungen allmählich zu den weniger beobachteten Lebensäußerungen geschritten, also der Forderung Comenius' »vom Nahen zum Fernen« entsprochen werden. In der Tierwelt sind es vorwiegend Lebenstätigkeiten, in der Pflanzenwelt wiederum die Organe, welche dem Kinde psychologisch am nächsten liegen.

Solcherart wird der naturgeschichtliche Unterricht »innige Liebe zur Natur und Wertschätzung ihrer Produkte in den Herzen der Kinder wachrufen und dauernd erhalten«.

(Aufgestellt in der Bezirkslehrerkonferenz zu Gmunden am 22. Februar 1902; Referent V.-L. Raim. Berndl-Lindach.)

24. Der Chemieunterricht in der Volks- und Bürgerschule.

1. In den Lehrbüchern für Volksschulen sind, wenn tunlich im 4., aber spätestens im 5. Schuljahre einige Lesestücke zur Behandlung zu bringen, die sich mit den einfachsten derjenigen Erscheinungen befassen, die wohl noch nicht in das Gebiet der Chemie gehören, die aber das Verständnis zum Erfassen wirklicher, chemischer Tatsachen vorbereiten. Solche gleichsam einleitende Erscheinungen sind Lösungserscheinungen der allbekanntesten Materialien, die Veränderung, die diese Körper beim Liegen an der Luft oder beim schwachen Erwärmen erfahren. Diese Lesestücke müssen neben der grammatikalischen auch eine sachliche Behandlung erfahren, derart, daß der Stoff experimentell verarbeitet und die durch das Experiment ausgelöste Erkenntnis durch regste Mitwirkung der Schüler gewonnen wird. Behufs bequemerer und leichterer Behandlung solcher Lesestücke durch den Lehrer werden am Ende eines jeden die Geräte genannt und eventuell durch Zeichnung versinnlicht, die zu dem betreffenden Experimente notwendig sind.

2. Die Chemie in der Bürgerschule ist nicht mehr systematisch, nach Elementen geordnet, wie bisher, sondern in Bezug auf die Anordnung des Stoffes rein synthetisch zu lehren, also anknüpfend an die bereits in der Volksschule erworbenen Kenntnisse und wieder ausgehend von den einfachsten, jetzt tatsächlich chemischen Erscheinungen (beispielsweise Oxydationsvorgänge) aufsteigend zu immer schwierigeren, die aber alle stetig verbunden sind durch das Band der aus der früheren Tatsache gewonnenen Folgerung. Alle Abstraktionen und theoretischen Spekulationen sind entweder ganz beiseite zu lassen oder nur am Ende des dreijährigen Unterrichtes, und dann doch nur die grundlegendsten, zu behandeln.

3. Behufs gründlicher Ausbildung der Lehramtszöglinge in diesem naturwissenschaftlichen Zweige ist die Chemie an den Lehrerbildungsanstalten nicht vom jeweiligen Physiker, sondern von einem Fachmanne zu lehren, was um so leichter ist, als in jeder Stadt, in der sich eine Lehrerbildungsanstalt befindet, auch eine Realschule anzutreffen ist.

4. Gerade so wie an den Realschulen soll auch an den Lehrerbildungsanstalten ein chemisches Praktikum für die Schüler eingeführt werden.

5. Die im Punkte 1 näher bezeichneten Lesestücke sind bereits im Pädagogium als Lehrproben für den Kandidaten zu verwerten.

(Aufgestellt im Lehrerverein »Salzburg-Umgebung« am 1. Februar 1902; Referent Rudolf Böhm, k. k. Realschulprofessor in Salzburg.)

25. Zur Reform des Zeichenunterrichtes.

(Thesen siehe S. 96 dieses Jahrbuches. Angenommen von der »Wiener pädagogischen Gesellschaft« am 19. April 1902; Referent B.-L. Josef Blachfelner.)

26. Reform des Zeichenunterrichtes.

Ziel: Der Zeichenunterricht an der allgemeinen Volks- und Bürgerschule ist seinem Wesen nach erziehend; er hat die Aufgabe, an der harmonischen Ausbildung der Kindesnatur mitzuwirken. Daher gelte: Befähigung zur selbständigen Auffassung einfacher Natur- und Kunstformen, zur einfachen und richtigen Darstellung derselben in Bezug auf Form, Farbe und Licht, Verwertung der gewonnenen Formen.

1. Der Unterricht gehe von der Natur ans und bleibe iu stetem Zusammenhange mit derselben.

2. Er sei vor allem geistbildend, indem er durch Erziehung zu einer regen Mitarbeit die Urteilskraft des Schülers schärft und durch Gewöhnnng an ein richtiges nnd genaues Sehen (insbesondere Vergleichen und Abschätzen) eine klare Auffassung vermittelt. Er sei geschmackbildend.

3. Im 1. und 2. Schnljahre wird das sogenannte malende Zeichnen gepflegt. Im 1. Jahre werden Gegenstände des Anschauungsunterrichtes gezeichnet, im 2. steht dasselbe im Dienste des Sprach- und Sachunterrichtes. Dieses malende Zeichnen hat nach methodischen Grundsätzen zu erfolgen nnd bildet die Vorstufe zu dem eigentlichen Zeichnen, das im 3. Schuljahre beginnt.

4. Die geometrischen Grundformen sind als wichtige Vorbilder der Regelmäßigkeit sowie als Grundlagen für die freie Auffassung auf allen Unterrichtsstufen zu pflegen und entsprechend einzuüben.

5. Ebenso ist auf allen Unterrichtsstufen die krumme Linie in den Lehrstoff aufzunehmen.

6. Zur Erzielung einer größeren Handfertigkeit sollen auch technische Übungen auf minderwertigem Papiere (ohne Beachtnng der äußeren Form) vorgenommen werden.

7. Gerade und krumme Linien werden zunächst zur Darstellung einfacher, der Umgebung des Schülers entnommener Gegenstände des menschlichen Kunstfleißes (später auch Naturformen) verwendet. Dazu ist ein methodischer Stufengang mit Zugrundelegung der geometrischen Formen notwendig. Der Vorgang hiebei ist stets ein analytisch-synthetischer. Die Darstellung selbst erfolge durch einfache, aber charakteristische Linien. Dieses Zeichnen von verschiedenen Ansichten der Kunstformen hat mit immer größer werdenden Anforderungen durch alle Schuljahre der Volksschule bis hinauf in die II. Bürgerschulklasse zu erfolgen. Von dem wirklichen Körper oder einem entsprechenden Modelle ausgehend, haben die Schüler unter Anleitung des Lehrers die Hauptform zu erfassen und in ihre Elemente zu zergliedern. Hierauf erfolgt die Bestimmung der Maßverhältnisse durch Schätzen nnd die Feststellung eines geeigneten Arbeitplans unter Zuhilfenahme von geeigneten Hilfslinien und Formen. Nach diesem wird die Zeichnung an der Schultafel entworfen und von dem Schüler gezeichnet. In den höheren Schuljahren tritt das Vorzeichnen des Lehrers in den Hintergrund und sind die Schülerarbeiten mehr selbständig, wobei Hand- oder Skizzenhefte erwünscht erscheinen. In dieselben werden Skizzen aller Art sowie auch auf den Zeichenunterricht bezughabende Notizen eingetragen.

8. Von besonderem Werte für das Zeichnen sind Pflanzen- und in beschränktem Maße Tierformen, welche anfangs idealisiert, in der III. Bürgerschulklasse aber auch naturalistisch dargestellt werden. Hauptsächlich Pflanzenteile, welche sich in der Hand des Schülers befinden müssen, bilden das Anschauungsmaterial. Dieses Zeichnen kann bereits in der Volksschule durch einige leichte Beispiele vorbereitet werden, bildet aber den Hauptstoff des ornamentalen Zeichnens in der I. und II. Bürgerschulklasse. Die I. Klasse zeichnet Motive (Blätter, Blüten und Früchte) in verschiedenen Ansichten, die II. Klasse verwendet dieselben in Ornamenten aller Art. Die angeführten Andeutungen sind sinngemäß auf die höheren Schuljahre von abschließenden Volksschulen anzuwenden.

9. Die Verwendung dieser Motive der schmückenden Elemente im Gewerbe und Kunstgewerbe muß immer an wirklichen Gegenständen oder Modellen, an passenden

Wandtafeln oder geeigneten Zeichnungen ersichtlich gemacht werden. Belehrungen über Form, Farbe, über das Wesen der Ornamente, die Grundsätze bei der Verwendung der Einzelnmotive zu Zierformen finden zunächst jederzeit in entsprechendem Ausmaße bei Behandlung der einzelnen Pflanzen- und der anderen Motive statt. Besondere Kompouierübungen, vom 3. Schuljahre angefangen (mit farhigen Papptäfelchen von geometrischer Grundgestalt, gepreßten Blättern und Blüten), führen besser als Worte in das Wesen der Ornamente eiu, bilden Geschmack, Formen- und Farbensinn, wecken Frende am Schönen und regen die Schaffenslust an.

10. Das Flachornament ist zu Gunsten des Körperzeichnens einzuschränken. Flachornamente wichtiger Stilepochen sowie stilvolle moderne Flachornamente sind auf der Oberstufe der Volksschule und in der Bürgerschule zu berücksichtigen.

11. Der eigeutliche Unterricht in der Perspektive heginnt, ahgesehen von den vorbereitenden Übnngen in der Volksschule, in der I. Bürgerschulklasse. Derselbe basiert auf der Anschauung. Die erforderlichen perspektivischen Grundsätze sind an passenden Modellen zn entwickeln. Drahtmodelle sind uur zu diesem Zwecke zu benützen. Der Unterricht beginne womöglich mit dem Einzelmodelle, einem Würfel von mindestens 1 *dcm* Seitenlänge. Dazu treten dann die anderen wichtigen geometrischen Grundkörper iu freier Anordnung und architektonischen Formen. Zeichnen nach passenden naturalistischen Modellen nnd, wo es möglich ist, Zeichnen nach der Natur im Freien. Im Anfange ist korrekte Linienführung die Hauptsache. Die Schatten werden gewöhnlich durch leichte Farbentöne dargestellt. Erst in der III. Bürgerschulklasse werden feinere Ahtönungen von Licht und Schatten auf verschiedene Art zum Ausdruck gebracht. Gipsmodelle sind zwar nicht auszuschließen, aher in geringerem Maße zur Anwendung zu hriugen. Nach Möglichkeit ist in heschränktem Maße das Körperzeichnen auch auf der Oberstufe höher organisierter Volksschulen vorzunehmen.

12. Das Gedächtniszeichnen ist seiner großen Bedentung entsprechend auf allen Altersstufen in ausgiehigem Maße zu pflegen.

13. Auf die äußere Form werde kein zu großes Gewicht gelegt. Die Ausführung sei nicht peinlich, sondern sicher und frei. In der Volksschule ist die Umrißlinie die Hauptsache, zu deren Ausführung sich am besten der Bleistift eignet. Das Schraffieren ist möglichst einzuschränken. Dafür können in den ohersten Schuljahren der allgemeinen Volksschule Lasurfarhentöne Anwendung finden. In der Bürgerschule gewinnen Farbe nnd Licht größere Bedeutung. Feder, Kreide, Kohle, Wischer, Farbstifte, Piusel und Farbe, weißes nnd Tonpapier sind die weiteren Materialien. Das Zeichuen in Theken ist zn verwerfen. In der III. Bürgerschulklasse kann mehr die malerische Behandlung zur Geltung kommen. Skizzierübungen sind von größter Wichtigkeit.

14. Der Gebrauch des Gummis ist möglichst einzuschränken. Beim Freihandzeichnen sind Hilfsmittel wie Papierstreifen, Lineal, Dreieck, Zirkel und Reißfeder im allgemeinen verboten. Nur in den letzten Schuljahren können selbe zur Herstellung von Hilfslinien und Umfassungen gestattet werden. Sinngemäß ist der Gebrauch dieser Hilfsmittel auch in den zwei letzten Schuljahren der abschließenden Volksschule zu gestatten, damit die Schüler in die Behandlung von Lineal nnd Zirkel eingeführt werden

15. In der III. Bürgerschulklasse wiegt der Einzelunterricht vor. In allen anderen Klassen his hinauf zu der II. Bürgerschulklasse herrscht Massen-, bezw. Gruppenunterricht. Doch ist der Einzelunterricht nach Bedarf auch in der II. Bürgerschulklasse gestattet. Im 7. und 8. Schuljahre der allgemeinen Volksschule ist der Einzelunterricht erlaubt.

16. Für Mädchenschulen gelten im allgemeinen die Grundsätze wie für Knabenschulen, nur tritt das Körperzeichnen gegen das Flachornamentzeichnen zurück; dabei ist auf die Bedürfnisse des Unterrichtes in den weiblichen Handarbeiten entsprechend Rücksicht zu nehmen. — Am Schlusse soll aber auch nicht verhehlt werden, daß eine Verringerung der Schülerzahl bei einem ersprießlichen Unterricht im Zeichnen (ebenso wie in anderen Fächern) mit zu den Grundbedingungen zu rechnen ist. Jeder geeignete Schritt in dieser Richtung wird in der gesamten Lehrerschaft mit Jubel begrüßt werden.

Zur Durchführung. — 17. Die Grundbedingung für eine wirklich gute Reform ist die Neuorganisation des Zeichenunterrichtes an den k. k. Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten. Die angehenden Lehrer und Lehrerinnen müssen zu tüchtigen Zeichnern ausgebildet, mit künstlerischem Interesse ausgestattet werden und eine zweckentsprechende methodische Durchbildung erhalten. Besonders erwünscht ist die Einführung der Formarbeiten, insbesondere des Modellierens. Zu diesem Zwecke mögen tüchtige, in der Praxis erprobte Schulmänner an die k. k. Lehrerbildungsanstalten berufen werden.

18. Das k. k. Unterrichtsministerium wird gebeten, geeignete Fortbildungskurse an den Kunstgewerbeschulen, Fachschulen oder Staatsgewerbeschulen ins Leben zu rufen.

19. Zur Hebung des Zeichenunterrichtes ist die Bestellung eigener Fachinspektoren für die Bürgerschulen höchst wünschenswert.

20. Weiter wird das k. k. Unterrichtsministerium gebeten, den Impuls zur Neuanschaffung zeitgemäßer Vorlagenwerke zu geben und bis dorthin, ähnlich wie an den gewerblichen Fortbildungsschulen, über spezielles Ansuchen der einzelnen Schulen auch bisher nicht approbierte Werke, welche für den Unterricht an Bürgerschulen von besonderem Werte erscheinen, als Lehrbehelfe zuzulassen.

21. Die k. k. Unterrichtsbehörde wird fernerhin gebeten, für die Herstellung und den Verschleiß entsprechender Kollektionen von Kunstgegenständen a) keramischer, b) textiler Natur, c) der Holz- und Metalltechnik Sorge zu tragen. Ebenso ist die Herstellung und der Verschleiß entsprechender Kollektionen von Objekten für den Anschauungs- und Sachunterricht zur Verwendung für das malende Zeichnen unabweislich.

22. Einzelnen Lehrpersonen an Lehrerbildungsanstalten, Bürger- und Volksschulen, von denen mit Sicherheit angenommen werden kann, daß sie in Bezug auf die Neugestaltung des Zeichenunterrichtes eine ersprießliche Tätigkeit entwickeln, möge ein etwas freierer Spielraum betreffs Stoffauswahl und Methode gewährt werden.

23. Die k. k. Bezirkschulinspektoren werden gebeten, dem Zeichenunterrichte ein besonderes Augenmerk zuzuwenden und ihren Einfluß aufzubieten, daß die k. k. Bezirks- und die Ortsschulräte durch Zuwendung von Lehrmitteln, beziehungsweise Geldbeträgen zur Beschaffung solcher nötiger Einrichtungsstücke dem angestrebten Zeichenunterrichte eine tatkräftige Unterstützung angedeihen lassen.

Die Lehrerschaft selbst trage durch Vorträge, Vorführung von neuen Lehrmitteln und ausgeführten Lehrplänen dazu bei, daß in allen Kreisen ein richtiges Verständnis der angestrebten Reform erzielt und das Interesse für dieselbe geweckt werde. Durch Anfertigung neuer Lehrmittel und Sammeln von passenden Kunst- und Naturgegenständen trage sie in erster Linie dazu bei, daß die notwendigsten Sammlungen von Lehrbehelfen für den Zeichenunterricht in kürzester Zeit zustande kommen.

(Angenommen von der deutschen Abteilung der IV. Landeslehrerkonferenz in Böhmen, — Prag, am 22. Mai 1902; Referent B.-L. Julius Michel-Bodenbach.)

27. Reform der Lehrerbildung und deren Lehranstalten.

A. Vorbedingungen.

I. Das Wesen und die Aufgabe der Volksschule der Gegenwart im Hinblicke auf die Aufgabe der modernen Volkserziehnng und die mit derselben im Einklange stehende Ansbildung und Befähigung zum Volksschullehrer und Volkspädagogen.

II. Die Volksschnle hat sich mit all ihren Einrichtungen nnd ihren Veranstaltungen, mit jeder Unterrichtstätigkeit und Unterrichtsstunde ganz in den Dienst des erziehenden Unterrichtes zu stellen nnd den Zögling (Schüler) auf eine höhere Stufe der Gesittung und Bildung zu heben.

III. Der erziehende Unterricht ist der Anbau eines großen, wohlorganisierten Gedankenkreises im Bewußtsein des Zöglings znm Zwecke der Wecknng und Förderung eines vielseitigen, gleichschwebenden Interesses nnd der sittlich-religiösen Charakterbildung durch planmäßige Auswahl wertvoller geschichtlicher, poetischer und klassischer Stoffe, ergänzt nnd getragen dnrch deu geographischen, naturkundlichen und mathematischen Unterricht etc., und dnrch Konzentration und Bearbeitung dieser Lehrstoffe nach psychologischen Gesetzen.

IV. Die gestellten Forderungen rücksichtlich des erziehenden Unterrichtes machen eine Durchsicht der bestehenden Normal-Lehrpläne für Volksschnlen nach Answahl nnd Anordnung der Lehrstoffe und nach deren Beziehung zneinander und Dnrcharbeitung nnerläßlich.

V. Die Grund- oder Volksschule pflanzt den Banm; die Fortbildungsschule hat denselben zn pflegen nnd die geistige und sittliche Bildung ihrer Zöglinge fortzuführen, wozu der Volksschnllehrer durch den erziehenden Unterricht an der Lehrerbildungsanstalt in sachgemäßer Weise gebildet und befähigt werden soll.

VI. Im Hinblicke auf die Fortbildung nnd die Bildnngsperiode des vorherrschend subjektiven Charakters des werdenden Mannes, auf das Volkswohl nnd den Staat sind Volksbildungsvereine, Volksbibliotheken und Lesehallen von eminenter Wichtigkeit, und als Seele derselben mit fast dominierender Stellung der Volkspädagog im Volksschullehrer, bei dem allerdings richtiges Verständnis und richtiger Takt notwendige Voraussetzungen sind.

B. Die Lehrerbildung, deren Lehranstalten und Lehrpersonen.

I. Die angeführten Vorbedingnngen erheischen eine tiefgehende wissenschaftliche, theoretische und praktische Durchbildnng der Zöglinge für das Volksschullehreramt, aber anch gleichzeitig eine weitergehende Einsicht und Kenntnis seitens der Zöglinge rücksichtlich der Fortbildungsschule und des Volksbildungswesens.

II. Die Führerin bei aller Erziehung und allem Unterrichte ist die Natur des Zöglings. So wird auch insbesondere aus diesem Grunde eine intensivere Durchbildung der Zöglinge in Pädagogik und deren Grnndwissenschaften, Ethik und Psychologie — die Pädagogik der Gegenwart hat angewandte Psychologie und Ethik zu sein — notwendig.

III. Die gegenwärtige Organisation des Lehrerbildnngswesens und die beiden Voraussetzungen einer ausreichenderen wissenschaftlichen nnd pädagogischen Durchbildung der Volksschullehrer fordern die Erweiterung der Lehrerbildungsanstalten um

den fünften, vorzugsweise praktischen Jahrgang und eine teilweise Reorganisation der unteren Jahrgänge.

IV. Die Zuweisung von drei wöchentlichen Unterrichtsstunden an die Pädagogik (Erziehungslehre) mit ihren Grundwissenschaften im II. Jahrgange und den Ausbau des Vorstellungs- und Gefühlslebens und des Strebens, des Charakters und der Individualität etc. durch einzelne, für den Zögling und den Lehrer überaus wichtige, bei seinem Erziehungsgeschäfte unentbehrliche Grundlehren.

V. Die Fortführung des pädagogischen Unterrichts (Unterrichtslehre) in drei wöchentlichen Stunden durch das 2. Semester des III. Jahrganges und die Vervollständigung und den Ausbau der Lehren über erziehenden Unterricht, über Auswahl und Beziehung und Durcharbeitung des Lehrstoffes, über das vielseitige Interesse und die Unterrichtsgegenstände, über pädagogischen Takt etc.

VI. Die Erteilung der Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes, die Kenntnis des Reichsvolksschulgesetzes, der Schul- und Unterrichtsordnung und der wichtigsten gesetzlichen Bestimmungen überhaupt, in drei wöchentlichen Unterrichtsstunden des IV. Jahrganges. In allen Jahrgängen geschieht dies unter steter Rücksichtnahme auf die Lektüre.

VII. Die Einrichtung des fünften, vorzugsweise praktischen Jahrganges:

Die Pädagogik in 4 wöchentlichen Stunden hat Gegenstände der Zucht in Behandlung zu nehmen unter steter Führung der Verbindungsfäden nach den Teilen der Erziehungstheorie und ihrer Grund- und Hilfswissenschaften, deren Ergebnisse die Didaktik verwaltet, und nach den Teilen der Geschichte der Erziehung und des Unterrichts.

Hieher gehören auch die Kolloquien der Zöglinge.

Jedes weitere Unterrichtsfach erhält nach Maßgabe seiner Wichtigkeit und seines Umfanges eine entsprechende Stundenzahl zugewiesen und stellt sich in den Dienst des praktischen Unterrichts unter steter Bezugnahme auf das Erziehungsziel, die Pädagogik und ihre Geschichte.

Alles, was einen praktischen Charakter hat (Tafelzeichnen, Tafelschreiben, Handfertigkeitsunterricht etc.), gehört in diesen Jahrgang.

VIII. Ihrer Natur und Zahl nach, ihrem bisherigen Umfange und ihrer Einrichtung nach sind die praktischen Übungen aus dem III. in den IV. Jahrgang und jene aus dem IV. in den V. Jahrgang zu versetzen. Behufs eines mehr analogen Vorganges bei den praktischen Übungen an den unterschiedlichen Lehrerbildungsanstalten ist im Interesse der guten Sache eine Vereinbarung zu treffen.

Den einstündigen Unterrichtsfächern des III. und IV. Jahrganges ist eine zweite Lehrstunde zuzuweisen.

IX. Die Bedeutung der Übungsschule für die Volksschulbildung und deren Zusammenklang mit der Lehrerbildungsanstalt in Theorie und Praxis, in Unterricht und Erziehung.

X. Die Hebung und bevorzugte Stellung der Lehrerbildungsanstalten und der mit ihnen verbundenen Übungsschulen, ähnlich jener der Staatsgewerbeschulen für Bau- und Maschinenfach, die Lehrbefähigung, Betätigung und Beförderung des Lehrpersonals der Lehrerbildungsanstalten und deren Übungsschulen unter steter Wahrung des Grundsatzes, daß alle Lehrpersonen vor ihrer Anstellung an einer Lehrerbildungsanstalt durch die Übungsschule, an derselben als Lehrkraft betätigt, hindurch zu gehen haben.

XI. Die Vertretung der Lehrerkategorien der Lehrerbildungsanstalten und ihrer

Übungsschulen in äqnivalenter Zahl in der Euquete für Reform des Lehrerbildungswesens.

XII. Die Errichtung einer Übungsschule, beziehnngsweise Bezeichnung einer bereits im Reiche bestehenden Übungsschule für Versnchszwecke des Volksschnlwesens.

XIII. Der Zntritt der Volksschnllehrer zum Hochschnlstudium behufs pädagogischer und wissenschaftlicher Fortbildung und höherer Befähigung.

XIV. Der Zusammenschluß der Lehrerbildungsanstalten nnd deren Übungsschulen behufs Betätigung an pädagogischen und wissenschaftlichen Arbeiten. (Verein für wissenschaftliche Pädagogik.)

XV. Abänderungen rücksichtlich der Reifeprüfnngen und der Lehrbefähigungsprüfungen für allgemeine Volksschnlen.

(Angenommen in der Delegiertenversammlung der Übungsschnllehrer am 18. Mai 1902 zn Wien; Referent Ü.-L. Hermann Schneider-Olmütz.)

28. Zur Reform der Bürgerschule.

(Thesen siehe S. 39 ff. dieses Jahrbnches. Angenommen von der »Wiener pädagogischen Gesellschaft« am 4. Jänner 1902; Referent B.-L. Alois Brnhns.)

29. Reform des Zeichenunterrichtes.

A. Grnndsätze. 1. Die vierklassige Bürgerschnle hat einen allgemein bildenden und abschließenden Uuterricht zu vermitteln.

2. Dem Lehrplan ist das moderne Prinzip »Zeichnen nach der Natur« zu Grunde gelegt.

3. Der Schüler wird direkt an die Qnelle aller Kunstformen — die Formen der Natnr — geführt, und sein Beobachtungsvermögen, seine lebendige Phantasie nnd sein natürlicher Darstellungtrieb werden durch selbständige Versuche im Stilisieren nnd Verwerten der gewonnenen Formen betätigt, entwickelt und geleitet, um so die Grundlage für ein unmittelbares Verständnis nnd Empfinden der Formen der Kunst aller Zeiten und Völker — ob modern oder historisch — zu schaffen.

4. Der Stoff ist genau bestimmt und disponiert, der Stufengang klar ersichtlich bei voller Bewegungsfreiheit des Lehrers bezüglich Wahl nnd Folge der Darstellungsobjekte, der Darstellungsmittel nnd der Methode.

Der Stoff gliedert sich im allgemeinen in fünf Gruppen: a) Darstellung von Gegenständen der leblosen Natur mit besonderer Berücksichtigung der perspektivischen Erscheinungen; b) Behandlung der Pflanze; c) Behandlung der Farbe; d) Skizze und Gedächtniszeichnen; e) Betrachtung von Knnstwerken.

5. Zur intensiven Erfassung der elementaren perspektivischen Erscheinungen nnd Beleuchtungsverhältnisse werden die sogenannten geometrischen Körper beibehalten und es werde mit deren Behandlung auf der ersten Stufe begonnen.

6. Das Kopieren von Vorlagen ist auf klassische Ornamente beschränkt, wobei das moderne Ornament gebührende Berücksichtigung findet.

7. Das Skizzieren und Gedächtniszeichnen bildet auf allen Stufen einen wesentlichen Teil des Unterrichtes.

8. Direkte Einführung in die Kunst durch Übungen in der Betrachtung entsprechend gewählter Kunstwerke. (Lichtwark).

9. Ausdrnck des Gesehenen und Empfnndenen durch die Sprache.

10. Die Durchführung dieses Lehrplanes ist von einer Reform des Zeichenunter-

richtes an der Volksschule unabhängig. Eine solche erscheint jedoch ebenfalls geboten und würde an der Bürgerschule ein rascheres Fortschreiten ermöglichen.

11. Entsprechend künstlerische Bildung der Zeichenlehrer. (Studium an einer kunstgewerblichen oder verwandten Anstalt.)

12. Einem Zeichenlehrer sind höchstens 30 Schüler zuzuweisen; Klassen mit mehr als 30 Schülern sind — analog dem Unterrichte im Turnen und in weiblichen Handarbeiten — in Gruppen zu teilen, und jeder Gruppe ist ein Lehrer zuzuweisen.

B. Lehrplan.

<table>
<tr><th>Klasse</th><th>1. Gegenstände der leblosen Natur (Perspektive)</th><th>2. Die Pflanze</th><th>3. Die Farbe</th><th>4. Skizzen- u. Gedächtniszeichnen</th><th>5. Betrachtung von Kunstwerken</th></tr>
<tr><td>I.
4 St.</td><td>Übung der Formelemente (Gerade, Winkel, Dreieck, Viereck, Vieleck, Kreis, Ellipse u. a.) bis zu geläufiger Beherrschung.
Typen geometrischer Körper (Würfel, Prisma, Pyramide, Cylinder, Kegel, Kugel u. a.) und Gegenstände aus der Umgebung des Schülers, die sich diesen Grundformen möglichst anschließen, in leichten Stellungen mit Bezeichnung von Licht, Selbst- und Schlagschatten.</td><td rowspan="4">Blätter, Blüten, Früchte und Zweige. Stilisirung derselben und selbständige Verwertung der gewonnenen Formen zu Ornamenten. Ferner moderne und historische Ornamente, in denen die abgeleiteten oder verwandten Formen angewendet sind oder mit dens. in Beziehung stehen.</td><td rowspan="2">Planmäßig geleitete Übungen im Treffen der Farbe nach ein- und mehrfarbigen Gegenständen. — Berücksichtigung der Farbe b. dargestellten Gegenständen. (1. u. 2. Kl.)</td><td rowspan="4">Übungen im Skizzieren und Gedächtniszeichnen in Beziehung auf den behandelten Stoff bilden einen wesentlichen Bestandteil des Unterrichtes auf allen Stufen.</td><td rowspan="4">Betrachtung von Kunstwerken verschiedener Art und Zeit und Einführung in das Verständnis derselben.</td></tr>
<tr><td>II.
4 St.</td><td>Die Körper der Vorstufe in verschiedenen Stellungen mit Berücksichtigung der verschiedenen Licht- und Schattentöne. Ferner Gegenstände aus dem Gesichtskreise des Schülers.</td></tr>
<tr><td>III.
5 St.</td><td>Natur- und Kunstobjekte mit Wiedergabe von Farbe, Licht und Schatten (kleine Gruppen).</td><td>—</td></tr>
<tr><td>IV.
5 St.</td><td>Natur- und Kunstobjekte mit Wiedergabe von Farbe, Licht und Schatten (kleine Gruppen, Stilleben). Teile des Schulzimmers und anderer Innenräume. Zeichenübungen im Freien.</td><td>—</td></tr>
</table>

Anmerkung: Auf der letzten Stufe sind die Ergebnisse aus Perspektive, Farbengebung und Ornamentik (Stillehre) auf Grund der gemachten Beobachtungen übersichtlich zusammenzufassen.

(Angenommen auf dem V. deutsch-österr. Bürgerschultage zu St. Pölten am 18. Mai 1902; Referent B.-L. Josef Feder-Wien.)

30. Reform der Bürgerschule.

1. Die Bürgerschule schließt sich wie bisher an den fünften Jahrgang der Volksschule an nnd ist vorläufig anf vier Klassen zn erhöhen. Sie verfolgt in ihren drei ersten Jahrgängen die Aufgabe, ihren Schülern eine abschließende praktische Bildung zn gewähren, durch die Absolvierung der vierten Klasse aber sie zum Eintritte in alle höheren Fachschulen, einschließlich der Kadettenschulen, zu befähigen.

2. Bei der Aufnahme in die höheren Fachschulen (Kadettenschulen inbegriffen) sind die absolvierten Bürgerschüler den absolvierten Untermittelschülern gleichzustellen.

3. Die Unterrichtsverwaltung hat die Bevölkerung bei jeder Gelegenheit, namentlich auch alljährlich aus Anlaß der Schüleranfnahme in die Mittelschulen, über Zweck und Wesen sämtlicher Lehranstalten anfznklären.

4. Dem Lehrkörper der Bürgerschule wird das Recht eingeräumt, Schüler bei schlechtem Fortgange oder nachlässigem Schulbesnche in die Volksschule zurück zu versetzen. In zweifelhaften Fällen ist der Lehrkörper berechtigt, die Anfnahmswerber einer Anfnahmsprüfung zn nnterziehen.

5. Die Höchstzahl der Schüler für eine Bürgerschulklasse darf 40 nicht überschreiten.

6. In den Lehrplan der neu hinzukommenden vierten Bürgerschulklasse ist Algebra als obligater Lehrgegenstand aufzunehmen. Der Unterricht in einer fremden Knltnrsprache ist von der ersten Bürgerschulklasse an obligat zu erteilen, mindestens ist auszusprechen, daß dieser Unterricht an jeder Bürgerschule fakultativ erteilt werden muß.

7. Auf den Bürgerschulzengnissen sind jene Schulkategorien kurz zu vermerken, in die der Absolvent dieser Lehranstalt bei gntem Erfolge einzutreten berechtigt ist.

8. Den Absolventen der Bürgerschnle ist eine Erleichterung hinsichtlich Ableistung der Präsenzdienstpflicht zu gewähren. Absolventen der Bürgerschule, die eine höhere Fachschule absolvieren, genießen das Einjährig-Freiwilligenrecht.

9. Für Bürgerschulen ist cin eigenes Organisationsstatnt anfznstellen.

Die Lehrkräfte an Bürgerschulen betreffend, wird vorgeschlagen:

1. Znr Heranbildung von Bürgerschullehrkräften sind an den Hochschnlen eigene Kurse zu errichten. Die Lehramtsprüfung für Bürgerschulen ist ebenfalls an den Hochschulen abzulegen.

2. Als Inspektoren an Volks- nnd Bürgerschulen sind vorzngsweise Bürgerschullehrkräfte zn bestellen.

3. Für die Bürgerschulen ist eine eigene Fach- und Generalinspektion einzuführen.

4. Den Lehrkörpern der Bürgerschulen ist der erforderliche Einfluß bei Einführung neuer Lehrtexte und Lehrmittel zu gewähren.

5. Für Bürgerschullehrer ist die Dienstzeit geringer zu berechnen, als für Lehrer an Volksschulen. Die Dienstzeit vor der Lehrbefähigungsprüfung an Volksschulen, sowie das Quartiergeld ist in die Pension einzurechnen.

6. Ein entsprechender Supplierungsmodus ist festzusetzen.

7. Die wöchentliche Lehrverpflichtung ist nach den an Mittel- und Fachschnlen geltenden Grundsätzen zu regeln.

8. Die Qualifikation ist öffentlich; desgleichen ist ein Disziplinargesetz, z. B. nach dem Entwurfe des deutsch-österreichischen Bürgersschullehrerbundes zu schaffen.

9. Den Bürgerschullehrkräften ist eine entsprechende Vertretung in sämtlichen schulbehördlichen Ämtern und Korporationen einzuräumen.

10. Der den sogenannten Schulbureaux zugewiesene Wirkungskreis ist zu beschränken.

11. Als Bürgerschuldirektoren sind nur solche Lehrkräfte anzustellen, die schon mehrere Jahre an einer Bürgerschule als Fachlehrer gewirkt haben.

13. Den Bürgerschulfachlehrern ist die Berufung zum Lehramte an den einschlägigen Fachschulen, insbesondere an Lehrerbildungsanstalten gesetzlich zu gewährleisten.

14. Den an den Bürgerschulen wirkenden Lehrkräften kommt gesetzlich der Titel Fachlehrer (Klassenvorstand) zu.

(Angenommen auf dem V. deutsch-österreichischen Bürgerschullehrertage zu St. Pölten am 18. Mai 1902; Referent B.-L. W. Pausa-Wien.)

31. Der volkswirtschaftliche Unterricht in der Bürgerschule.

1. Die V. Hauptversammlung des d. österr. Bürgerschulbundes spricht sich in Rücksicht darauf, daß die volkswirtschaftliche Jugendbildung durch die Zeit- und Erwerbsverhältnisse ebenso eine Notwendigkeit geworden ist wie die Ausbildung in den bisher berücksichtigten Wissensgebieten, für die Einführung volkswirtschaftlicher Belehrungen in den österreichischen Bürgerschulen aus. Sie verweist dabei auf das Beispiel des Auslandes, wo schon seit Jahren in einigen Staaten ein volkswirtschaftlicher Unterricht selbst in den Volksschulen erteilt wird oder doch Bestrebungen zu dessen allgemeinerer Einführung sich geltend machen.

2. Der volkswirtschaftliche Unterricht tritt nicht etwa als selbständiger Unterrichtsgegenstand auf. Er beschränkt sich auf volkswirtschaftliche Belehrungen, insofern diese von den Schülern erfaßt und durch Verknüpfung mit dem geographischen Unterrichte oder unter Zuhilfenahme des Lesebuches geboten werden können. Sein Ziel sei Verständnis in jenen wichtigsten oder einschneidendsten Dingen und Verhältnissen wirtschaftlicher Natur, die für das Erwerbs- und Wirtschaftsleben von hervorragender Bedeutung sind.

3. Die Stoffauswahl sei je nach dem Standorte der Bürgerschule oder nach dem Umstande, welchen Berufskreisen die Mehrzahl der Bürgerschüler entstammt, auch dahin zu treffen, daß entweder die gewerbliche oder die landwirtschaftliche Richtung derselben eine vorzugsweise Berücksichtigung findet.

4. Zur Ergänzung des volkswirtschaftlichen Stoffes, der im geographischen Unterrichte vermittelt werden kann, erscheint es wünschenswert, daß in das Lesebuch für Bürgerschulen eine Reihe entsprechend ausgewählter Lesestücke wirtschaftlichen Inhaltes Aufnahme findet. Dagegen ist bei diesen Belehrungen die Verwendung von Hilfsbüchern oder Katechismen der Volkswirtschaftslehre nicht in Aussicht zu nehmen.

5. Die Volkswirtschaftslehre ist in den Lehrplan der Lehrerbildungsanstalten, als den derzeitigen Vorbereitungsanstalten für die Mehrzahl der Bürgerschullehrer, als Unterrichtsgegenstand aufzunehmen.

(Angenommen vom V. deutsch-österr. Bürgerschullehrertag zu St. Pölten am 18. Mai 1902; Referent B.-L. N. Staberei-Littau.)

32. Änderung des Normallehrplanes für Bürgerschulen.

I. Unterrichtssprache: Die Stundenzahl ist auf 5, 5 und 4 zu vermehren. Allgem. Lehrziel: Richtiges Lesen und genaues Verständnis des Gelesenen und

Gehörten mit Rücksicht auf Inhalt und Form, fehlerfreier und gefälliger Ausdruck in Wort und Schrift; Geübtheit in der Abfassung der im bürgerlichen Leben vorkommenden Briefe und Geschäftsaufsätze; Anbahnung der Einsicht in den organischen Aufbau und lebendigen Zusammenhang der Muttersprache; Bekanntschaft mit den schönsten Formen, den hauptsächlichsten Erzeugnissen, den allerwichtigsten Zeitabschnitten und hervorragendsten Vertretern des deutschen Schrifttums; die Fähigkeit, das Gewonnene als Mittel zur Selbstfortbildung zu benützen.

Lesen: Zum bisherigen Stoffe käme 1. Heranziehung und Ausnützung des häuslichen Lesens (der Privatlektüre), 2. Überblick über die wichtigsten Zeitabschnitte deutschen Schrifttums (Literatur, Geschichte).

Sprachlehre: 1. Den Mittelpunkt des Sprachunterrichtes an der Bürgerschule bildet der Satz, ganz besonders der zusammengesetzte, und die Wortbildungslehre. 2. Gelegentlich der Besprechung der Satzglieder wird die in der Volksschule gewonnene Kenntnis der Wortlehre wiederholt, erweitert und vertieft. 3. Die Sprachlehre, ganz besonders die Lehre vom mehrfachen Satze, hat stets gleichzeitig Sprachform und Sprachinhalt zu erfassen und soll anstreben: *a*) einen höheren Sprachausdruck, *b*) ein möglichst vollkommenes Verständnis der besten Schriftwerke, *c*) richtige Zeichensetzung. 4. Für jede Klasse ist ein zu Leistendes von geringem Umfange vorzuschreiben, dessen gründliche Beherrschung verlangt werden muß. 5. Satzbilder von Absätzen, ganzen Lesestücken und den Aufsatzübungen des Schülers sind zu üben. 6. Die Wortbildungslehre findet besondere Berücksichtigung und soll anbahnen: Verständnis für das lebendige Ineinandergreifen und die Entwicklung, für die Gesetzmäßigkeit, den Reichtum und die Schönheit der Muttersprache. Die in der Volksschule gewonnenen Kenntnisse sind zu wiederholen und zu befestigen und nur die Wortfamilie, die Vieldeutigkeit und Sinnverwandtschaft zu erweitern. 7. Es ist vorwiegend die deutsche Kunstsprache zu benutzen. 8. Von den Ergebnissen der sogenannten neueren Bestrebungen im Sprachunterrichte ist nur beschränkt Gebrauch zu machen.

Rechtschreiben: 1. Den Mittelpunkt bildet einerseits die Zeichensetzung im Anschlusse an die Satzlehre, anderseits die Wortschreibung, wie sie die Wortbildungslehre bietet. 2. Dehnung und Schärfung (bisher allein vorgeschrieben) sind wie Groß- und Kleinschreibung etc. gelegentlich zu wiederholen. 3. Ist jeder Klasse ein Pensum geringen Umfanges vorzuschreiben. 4. Auf der obersten Stufe erfolge eine planmäßige, übersichtliche Zusammenstellung des Ganzen der Rechtschreibung und Zeichensetzung.

Aufsatz: 1. Zum bisherigen Lehrstoffe (Lehrplan vom 18. Mai 1879, Z. 6549) hätte zu kommen: *a*) Schriftliche Wiedergabe des Inhaltes und des Gedankenganges von Lesestücken, *b*) Vergleichungen, *c*) gleichlaufend mit der Beschreibung die Schilderung, *d*) als Vorstufe der Übungen im Disponieren von naheliegenden Stoffen Übung im Anfertigen der Dispositionen gegebener Lesestücke. 2. Dem mündlichen Gedankenausdrucke ist die größte Sorgfalt zuzuwenden. 3. Auf der Oberstufe (3. Jahrg.) ist das Disponieren (nach beiden angedeuteten Richtungen) in den Vordergrund zu stellen. 4. Die Anzahl der Schularbeiten ist im Plane in der Höchstzahl von 20 (10 Haus- und 10 Schularbeiten) festzusetzen.

II. Erdkunde: 1. Die mathematische Geographie ist auf alle 3 Klassen zu verteilen. 2. Die politische Übersicht über Europa ist in den 1. Jahrgang zu verlegen. 3. Dafür ist in diesem der Lehrstoff aus mathematischer Geographie zu verringern. 4. Die physik. Grundbegriffe sind im Anschlusse an die physik. und politische Geogra-

phie gelegentlich zu erörtern. 5. Auf der obersten Stufe sind einfache Kartenskizzen der österr. Kronländer durch die Schüler zu entwerfen.

III. Geschichte: 1. In der Bürgerschule sind (wie bisher) nur Geschichtsbilder zu nehmen. 2. Dabei sind auch andere Kulturvölker, aber stets in ihren Beziehungen zum Vaterlande entsprechend zu berücksichtigen. 3. Den Ausgangs- und Mittelpunkt bildet die Geschichte des deutschen Volkes. 4. Die Geschichtsbilder haben weniger Kriegsgeschichte zu berücksichtigen, als vielmehr die Bildungs- und Gesittungsmomente hervorzukehren, besonders jene, welche auf den Kulturzustand der Gegenwart Einfluß geübt haben. 5. Die sich erweiternden Kreise werden fallen gelassen. 6. Zum Zwecke einer gründlichen Durcharbeitung, allseitigen Belehrung und tüchtigen Einübung sind nur wenige Geschichtsbilder vorzuführen. 7. Für die Verteilung des Lehrstoffes würde sich empfehlen: I. Klasse: Vom Geschichtsbilde »Das alte Deutschland und seine Bewohner« bis etwa Maximilian I. (einschl.). II. Klasse: Von der Kirchenspaltung bis auf unsere Zeit. III. Klasse: Bilder aus der alten Geschichte. Chronolog. Zusammenstellung und Verknüpfung der in allen 3 Jahrgängen genommenen Geschichtsbilder. Abriß der Verfassungslehre (wie bisher).

IV. Das allgemeine Lehrziel für den naturgeschichtlichen Unterricht an der Bürgerschule hat zu lauten: Eine auf Beobachtung und biologische Betrachtungsweise fußende Kenntnis der wichtigsten Körper in den drei Naturreichen unter Berücksichtigung ihrer Verwendung und ihrer Bedeutung im Haushalte der Natur nebst der darauf gegründeten Fähigkeit, die bedeutungsvollsten systematischen Gruppen zu erfassen. Belehrungen über den menschlichen Körper und dessen Pflege. Eine Veränderung in der Verteilung des Lehrstoffes auf die einzelnen Klassen hat nicht einzutreten.

V. Naturlehre: Bei einer etwaigen Revision der Lehrpläne sind die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung in den letzten Jahrzehnten, soweit sie für das praktische Leben von Wichtigkeit sind, entsprechend zu berücksichtigen.

VI. Als Ziel für den Rechenunterricht an Knabenbürgerschulen wird vorgeschlagen: Fertigkeit und Sicherheit in den elementaren Rechnungsoperationen mit besonderen Zahlen und gebräuchlichen Rechnungsvorteilen und Abkürzungen, Kenntnis der Grundzüge der allgemeinen Arithmetik, Gewandtheit in den Rechnungen des bürgerlichen Lebens und in der Lösung einschlägiger Aufgaben mittels Gleichungen, Kenntnis der einfachen Buchführung.

Stoffverteilung: In der I. Klasse werden ausgeschieden Verhältnisse und Proportionen. II. Klasse: Grundzüge der allgemeinen Arithmetik in Verbindung mit einfachen Gleichungen, Verhältnisse und Proportionen, Regeldetri, Quadrieren dekadischer Zahlen und Quadratwurzel, Prozentrechnung, einfache Interessenrechnung, Diskonto- und Teilrechnung, mündliches Rechnen. III. Klasse: Grundzüge der allgemeinen Arithmetik, Gleichungen, Kubieren dekadischer Zahlen, Kubikwurzel, Kettensatz, Umrechnung von Maßen, Gewichten, Münzen, Prozentrechnung, Warenpreisberechnung, Wechsel, Diskonto, Devisen, Effekten, österr. Staatspapiere. Einfachere Fälle von Zinseszinsrechnungen, mündliches Rechnen.

VII. Geometrie und geometrisches Zeichnen für Knabenbürgerschulen: Stundenausmaß 3, 3, 3. Ziel: Sicherheit im Erkennen, Vergleichen, Messen und Berechnen von Raumgrößen, Kenntnis der Elemente der Projektionslehre, Fertigkeit im Linearzeichnen. (Stoffverteilung wie früher. III. Klasse: Elemente der Stereometrie und Projektionslehre.)

VIII. Rechnen für Mädchenbürgerschulen: Stundenzahl 3, 3, 3. —

Stoff: I. Kl. wie bisher ohne Verhältnisse und Proportionen. Zusatz: Haushaltungsrechnungen. II. Klasse: Verhältnisse, Proportionen, einfache Regeldetri, Quadrieren, Quadratwurzel, Prozentrechnungen, einfache Interessenrechnung, Diskonto, Teilrechnung, Haushaltungsrechnungen, mündliches Rechnen. III. Klasse: Kettensatz, Umrechnung von Maßen, Münzen, Gewichten, Prozentrechnung, Warenpreisberechnungen, einfache Interessenrechnung, Wechsel, Wechseldiscont, Effekten, österr. Staatspapiere, einfachere Fälle der Zinseszinsrechnung. Grundzüge der einfachen Buchführung mit besonderer Berücksichtigung der Bedürfnisse des Haushaltes, Haushaltungsrechnungen, mündliches Rechnen.

(Angenommen von der IV. Landeslehrerkonferenz in Böhmen zu Prag am 21. Mai 1902; Referenten B.-D. M. Mautner-Prag, B.-D. Jul. Pohl-Smichow, B.-D. Ferd. Bergmann-Bensen.)

33. Die IV. Bürgerschulklasse für Mädchen und ihre Organisation.

1. Die Errichtung einer IV. Bürgerschulklasse für Mädchen ist ein Bedürfnis.

2. Der Besuch der IV. Bürgerschulklasse ist vorderhand unobligatorisch.

3. Die IV. Bürgerschulklasse ist im Anschluß an die dreiklassige Bürgerschule zu errichten, sie bezweckt eine Vertiefung und Erweiterung der in der Bürgerschule erworbenen Kenntnisse.

4. Der Besuch ist ein unentgeltlicher.

5. Die Zahl der Unterrichtsstunden ist eine geringe im Interesse der Gesundheit der in der Entwicklung begriffenen Mädchen und mit Rücksicht auf die Zeit, welche der häuslichen Beschäftigung nicht entzogen werden soll.

6. Obligate Gegenstände sind an allen Wochentagen in der Zeit von 8—10 Uhr vormittags, nichtobligate an vier Nachmittagen in der Woche von 2—5 Uhr zu lehren.

(Angenommen im »Vereine der Lehrerinnen und Erzieherinnen in Österreich« zu Wien am 27. November 1901; Referentin B.-Ln. Theodora Lernet-Wien.)

34. Der Übertritt in die Bürgerschule.

1. Schüler, die in Deutsch und Rechnen nicht wenigstens »4« aufweisen, sollen in der Regel zur Wiederholung der Klasse verhalten werden.

2. Den Beschlüssen der letzten Landeslehrerkonferenz, betreffend die Herabminderung des Lehrstoffes, soll ehestens Rechnung getragen werden.

3. Schüler, welche voraussichtlich den Anforderungen der Bürgerschule nicht gewachsen sind, sollen in der Volksschule zurückbehalten werden.

(Aufgestellt im Verbande der Wiener Schulleiter am 12. April 1902; Referent O.-L. Ignaz Pennerstorfer-Wien.)

35. Die Hilfsschule. (Eine Schule für schwachbefähigte Kinder.)

1. In allen größeren Städten gründe man Schulen für schwachbefähigte Kinder (Hilfsschulen), damit diese der Gemeinde später nicht zur Last fallen, sondern durch geeignete Lehrer und entsprechenden Unterricht zu brauchbaren Menschen herangebildet werden.

2. Hilfsschulen sind notwendig: *a*) Sie entlasten die Normalschule von den hemmenden Einflüssen, welche schwachsinnige Kinder in der Schule hervorrufen; *b*) sie entlasten auch die Familien, die Armenverwaltungen und Gefängnisse

durch Hinarbeiten der Hilfsschulen auf die Erwerbsfähigkeit der sie besuchenden Kinder.

3. Grundsätze bei der Auswahl der Kinder für Hilfsschulen. Kinder, die derartig schwach am Geiste sind, daß sie an dem Unterrichte der Volksschulen nicht mit Erfolg teilnehmen können, gehören in die Hilfsschulen. — Kinder, die an Schwachsinn höheren Grades, sowie an Blödsinn leiden, ferner sittlich verkommene sind ausgeschlossen.

4. Zweck und Ziel der Hilfsschulen. Sie suchen die Schüler zu sittlich religiösen Menschen heranzubilden, ihnen innere Festigkeit einzuflößen, sie an Fleiß und Ordnung zu gewöhnen und sie möglichst weit für das praktische Leben vorzubereiten oder erwerbsfähig zu machen.

5. Lehrgegenstände der Hilfsschule. Diese sind: Religion, Deutsch, Lesen, Schreiben, Rechnen, Heimatskunde, Anschauung, Zeichnen, Formenlehre, Gesang, Turnen, Handfertigkeit.

6. Eine Zählung der schwachbegabten, schwachsinnigen und blöden Kinder in ganz Österreich soll angestrebt werden.

(Aufgestellt im Reichenberger Lehrerverein am 1. März 1902; Referent V.-L. Franz Karl Simon-Reichenberg.)

36. Die Schulpflicht der Taubstummen.

1. Den Erfahrungen eines Zeitraumes von mehr als 100 Jahren zufolge kann der Taubstumme durch Erziehung und Unterricht, die seiner physischen und psychischen Eigenart Rechnung tragen, intellektuell und moralisch so weit gefördert werden, daß er als selbständiges, nützliches und daher auch vollberechtigtes Mitglied der Gesellschaft aufzutreten und seine menschliche Bestimmung zu erfüllen in der Lage ist.

2. Wenn die Möglichkeit einer so weit gehenden Erziehung und Bildung des Taubstummen feststeht, so tritt an die menschliche Gesellschaft die Pflicht heran, demselben die gleiche Bildungsgelegenheit zu bieten, wie sie der vollsinnigen Jugend in der allgemeinen Volksschule zu Gebote steht.

3. Als solche Bildungsgelegenheit kann aber nur der von tüchtigen, theoretisch und praktisch gebildeten Taubstummenlehrern erteilte eigenartig gestaltete Unterricht betrachtet werden. Alle bisher versuchten Notbehelfe, wie Teilnahme am Volksschulunterrichte, einige wöchentliche Separatstunden (Sammelklassen) u. s. w., haben kläglich versagt.

4. In Österreich bestehen gegenwärtig noch viel zu wenig Taubstummenanstalten. Es muß mit allen Mitteln dahin getrachtet werden, daß die Zahl dieser Anstalten baldmöglichst auf die erforderliche Höhe gebracht werde, und zwar durch jene Faktoren, denen gesetzlich auch die Fürsorge für den Unterricht nichtvollsinniger Kinder obliegt, die einzelnen Königreiche und Länder. Auf die Privatwohltätigkeit darf hiebei nicht in höherem Maße gerechnet werden als im Volksschulwesen.

5. Sache der staatlichen Gesetzgebung ist es, auch für Taubstumme den Schulzwang zu statuieren. Nach den derzeitigen gesetzlichen Bestimmungen kann das taubstumme Kind nur zum Besuche einer in seinem Wohnorte befindlichen Taubstummen- oder Volksschule verhalten werden. Da aber in jedem Kronlande nur eine oder zwei Anstalten bestehen oder zur Errichtung kommen werden, so wird sich in der Regel die Notwendigkeit ergeben, taubstumme Kinder einer Anstalt zu überweisen, die nicht in ihrem Heimatorte, oft sogar in ziemlicher Entfernung von diesem, ihren Sitz hat. Durch eine gesetzliche Verfügung muß die Möglichkeit geschaffen werden, diesen auch gegen

den Willen schlechtberatener Eltern, also zwangsweise, verlassen zu können, wenn nicht etwa in anderer Weise entsprechend für die Bildung dieser Kinder gesorgt wird.

6. Beginn und Dauer des Schulbesuches müssen ebenfalls, wie es ja bei der Volksschule längst der Fall ist, geregelt werden. Hiedurch würden die so störenden großen Altersunterschiede bei Zöglingen derselben Klasse von selbst entfallen.

7. Ein so tiefer Eingriff in die Elternrechte, wie er im Punkt 5 verlangt wird, ließe sich aber nur unter gewissen Bedingungen rechtfertigen, nnd zwar:

A. Es dürfen den Eltern aus der Unterbringung ihres Kindes in einer Taubstummenanstalt keine drückenden Lasten erwachsen. Daher dürfte auch von Wohlhabenden nur ein Verpflegsbeitrag etwa in der Höhe der Kosten verlangt werden, welche die Unterhaltung des Kindes in der eigenen Familie verursachen würde. Für Minderbemittelte und selbstverständlich für Arme müßten Unterricht, Wohnung und Verpflegung unentgeltlich sein.

B. Es müßten alle Garantien für eine möglichst vollkommene Erziehung und Bildung der Taubstummen geschaffen werden:

a) Die Bildungszeit muß in allen Anstalten mindestens 8 Jahre betragen (wünschenswert wären 9 Schuljahre);

b) für eine tüchtige Ausbildung der Taubstummenlehrer in ihrem Spezialfache hat der Staat zu sorgen;

c) es ist eine möglichste Vereinheitlichnng der Lehrmethode, sowie der Lehrpläne anznstreben;

d) die Schaffung von Lehrbüchern und Lehrmitteln für den Taubstummenunterricht mnß von Staats wegen (auch materiell) gefördert werden;

e) zur Durchführung dieser und ähnlicher Reformbestrebungen, sowie zur regelmäßigen Inspektion der Taubstummenanstalten sind fachkundige Personen als staatliche Inspektionsorgane zu bestellen.

(Angenommen auf dem allgemeinen österreichischen Taubstummenlehrertage zu Wien am 1. April 1902; Referent T.-D. Joh. Kraft-Wien.)

37. Die Kindergärtnerin.

1. Es ist wünschenswert, daß die Kandidatinnen bei Aufnahme in die Bildungsanstalten für Kindergärtnerinnen den Nachweis einer nach Vollendung ihrer Schulpflicht genossenen Fortbildung erbringen.

2. Es ist anzustreben, daß die Bildungsdaner an den Bildungsanstalten für Kindergärtnerinnen in eine zweijährige umgewandelt werde, wobei das gesetzliche Minimalalter auf 15 Jahre herabgesetzt wird. — Privatistinnen haben eine Praxis nachznweisen, die der Dauer des Bildungskurses entspricht.

3. Die Kindergärtnerinnen sollen sich an ein schon bestehendes Heim, z. B. an das des Lehrerinnenvereines angliedern.

4. Das Pnblikum werde durch eine vom Vereine für Kindergärten verfaßte Flugschrift über das Wesen der Familien-Kindergärtnerinnen, über die derselben einzuräumenden Rechte und über das Maß der ihr zuzumutenden Pflichten belehrt.

5. Gegen die sogenannten Placierungsinstitnte sowie gegen das Annoncierungsunwesen ist in geeigneter Weise Stellung zu nehmen.

6. Es sei eine Gesetzesvorlage zn erwirken, welche die obligatorische Krankenversicherung der Kindergärtnerinnen durch die Erziehnngsgehilfinnen beansprnchenden Familien bezweckt.

7. Es seien geeignete Schritte zu unternehmen, um eine größere Teilnahme der Kindergärtnerinnen an den für Kindergärtnerinnen bestehenden Unterstützungs- und Pensionskassen zu erzielen.

(Angenommen im Vereine für Kindergärten und Kinderbewahranstalten am 25. Jänner 1902; Referenten D. Max Fischer und D. Joh. Klausberger-Wien.)

38. Elternabende.

Unsere Zeit bemüht sich in sehr langsamem Fortschreiten um die Lösung der sozialen Frage, welche ihrerseits wieder ein sehr wichtiges pädagogisches Problem einschließt.

Die Lösung dieses pädagogischen Problems zerfällt bei näherer Betrachtung in zwei Hauptaufgaben:

I. Die Volksschulerziehung ist auf eine solche Stufe zu erheben, daß sie wirklich im stande ist, in den ihr anvertrauten Kindern die sichere Grundlage zu sittlich religiösen Charakteren zu legen.

II. Es sind alle jene Faktoren, welche mit der Volksschule an der Bildung des heranwachsenden Geschlechtes arbeiten, also in erster Linie die Eltern, zu befähigen, ihrer Erziehungsaufgabe voll und ganz gerecht zu werden und zur wirkungsvollen Mitarbeit an der öffentlichen Erziehung heranzuziehen. Es ist also nötig, daß Maßregeln ergriffen werden, die dem Volke zu einer geläuterten Einsicht in die Notwendigkeit und die Bedingungen einer besseren Jugenderziehung verhelfen, damit wenigstens die, die den redlichen Willen haben, ihre Kinder zu guten und tüchtigen Menschen zu erziehen, in den Stand gesetzt werden, ihre Elternpflichten so zu erfüllen, wie sie selbst es wünschen. Es muß weiter auch dahin gewirkt werden, daß Haus- und Schulerziehung ineinandergreifen, sich gegenseitig stützen und ergänzen, so daß eine einheitliche erziehliche Gesamtwirkung auf die Jugend ausgeübt wird.

Es müssen also Gelegenheiten geschaffen werden, woselbst Eltern und Erzieher sich zusammenfinden, wo zielbewußt und planmäßig auf eine Läuterung und Vervollständigung der im Volksbewußtsein vorhandenen pädagogischen Anschauungen hingewirkt wird und wo sich auch Raum findet, daß Eltern und Lehrer ihre Meinungen, Bedenken und Wünsche aussprechen und besondere Anliegen von Person zu Person in zwangloser Weise erledigen können. Solche Veranstaltungen nennt man Elternabende.

Die allgemeine Bedeutung der Elternabende besteht in ihrer besonderen Eignung, das Interesse am Idealen, das Interesse an den höchsten Gütern des Menschenlebens wecken oder kräftigen zu helfen.

Die besondere Bedeutung der Elternabende liegt in den Vorteilen, welche Eltern, Lehrer und Kinder aus ihnen ziehen. Die Eltern erhalten Gelegenheit, Kenntnisse zu erwerben, welche für den Verlauf und Erfolg der häuslichen Erziehung von grundlegender Bedeutung sind.

Der Lehrer wird in den Stand gesetzt, seine in der Schule gemachten Beobachtungen über die geistigen und sittlichen Eigenschaften eines Kindes zu ergänzen oder richtig zu stellen und so eine sichere Grundlage für seine gesamte erziehliche und unterrichtliche Tätigkeit zu gewinnen.

Das Kind wird seinen Lehrer ganz anders ansehen, wenn es weiß, daß derselbe seinen Eltern nicht als Fremdling gegenüber, sondern als Freund und Berater zur Seite steht. Es wird ihm vertrauensvoll sein kleines Herz erschließen und so vielfach die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit des Lehrers fördern.

(Angenommen im Lehrerklub Eggenburg am 13. April 1902; Referent V.-L. Joh. Ruthner-Burgschleinitz.)

39. Zur Geheimhaltung der Qualifikation.

1. Da sich jeder Arbeitgeber von der Tüchtigkeit, der Verwendbarkeit und dem Verhalten des Arbeitsnehmers stets ein genaues und wahres Urteil bilden soll, ist die Qualifikation der Lehrer seitens ihrer Vorgesetzten im allgemeinen etwas ganz Natürliches.

2. Das Ergebnis dieser Qualifikation ist für den Lehrer äußerst wichtig, indem von demselben die Zulassung zu Prüfungen, die Zuerkennung von Dienstalterszulagen, die Beförderung und die Weiterbelassung im Amte abhängen.

3. Die Tatsache, daß momentan aber diese Beurteilung der Tüchtigkeit des Lehrers nur einer einzigen Person zusteht, die als Mensch der Möglichkeit des Irrtums, sowie dem Einflusse sympathischer Gefühle unterworfen ist; die große Tragweite eines solchen Irrtums, sowie die große moralische Verantwortung, die jetzt ganz allein auf dem Beurteilenden lastet; die modernen Rechtsanschauungen, die in dem Grundsatze der Öffentlichkeit gipfeln, endlich das dienstliche Interesse selbst: lassen die Forderung der gesamten Lehrerschaft nach der offenen Amtsbeschreibung als dem Rechte der Einsichtnahme in die Inspektionsberichte und in die Dienstestabelle als vollkommen begründet erscheinen.

4. Aber auch Vernunfts- und ethische Gründe lassen sich hiefür angeben; denn die »geheime Qualifikation« ist geeignet, zwischen Untergebenen und Vorgesetzten ein oft ganz unberechtigtes, in jedem Falle aber schädliches Mißtrauen hervorzurufen. Das öffentliche Leben in allen seinen gesellschaftlichen und staatlichen Einrichtungen soll das Gepräge der Wahrheit, Offenheit und Ehrlichkeit an sich tragen, wozu auch der moralische Grundsatz gehört, das Urteil, das über einen Menschen gefällt wird, offen zu sagen. Ethische Gründe sprechen für die Öffentlichkeit der Qualifikation auch dann, wenn der Fleiß oder die Tüchtigkeit des Lehrers von nichtamtlichen Personen abfällig beurteilt werden, um ihm dann ein Mittel an die Hand zu geben, für seine gekränkte Standesehre Genugtuung zu bekommen. Ferner würde durch die offene Amtsbeschreibung der Lehrer dem jetzigen Zustande der Beunruhigung und Besorgnis enthoben werden, der eine Folge der geheimen Beurteilung ist und sein gesamtes Wohlbefinden und seine Leistungsfähigkeit beeinträchtigt.

5. Der oft gehörte Einwand, daß ja den Lehrern seitens der Inspektoren das Ergebnis der Inspektion in der Form von Winken oder Ratschlägen ohnehin mitgeteilt werde, ist nicht stichhältig, da es ein Widerspruch ist, wenn ein Teil der Qualifikation mitgeteilt, der andere aber geheim gehalten wird (Dienstestabelle), indem das Mittel zur Besserung eben die Qualifikation selbst sein soll.

6. Da die Unterrichtserfolge des Lehrers nicht nur von der Fähigkeit desselben, sondern auch von zahlreichen äußeren beeinflussenden Verhältnissen abhängen, welche aber von dem Inspizierenden nicht immer sofort wahrgenommen werden können; da ferner die Arbeit des Lehrers nicht nur nach dem Umfange, sondern vielmehr nach der Qualität und Intensität beurteilt werden soll, ist die große Möglichkeit eines Irrtums in der Beurteilung einer Lehrperson begründet. Da aber die Möglichkeit eines Irrtums überhaupt seitens einer ganzen Behörde durch die Einräumung des Rekursrechtes anerkannt wird, so kann hieraus aus logischen Gründen auf die Berechtigung einer Berufung gegen den Irrtum eines einzelnen Mitgliedes einer Be-

hörde gefolgert werden, womit die Forderung nach dem Einspruchsrechte begründet erscheint.

7. Der oft erhobene Einwand gegen das Einspruchsrecht, daß durch dasselbe die Autorität der qualifizierenden Amtsperson gefährdet würde, ist hinfällig, da nirgends durch Entscheidungen der höheren Behörden das Ansehen der unteren beeinträchtigt wird. Es muß vielmehr beiden Teilen, dem Rechtsuchenden als auch dem Urteilfällenden, das Vorhandensein einer höheren Stelle nur recht sein, denn wird das Urteil nicht bestätigt, wird der letztere einer Verantwortung enthoben, im andern Falle wird aber seine Autorität gestärkt.

8. Endlich muß auf die Tatsache hingewiesen werden, daß auch in anderen Ländern im Schulwesen, sowie bei uns in anderen Diensteskategorien die offene Qualifikation bereits üblich ist, und daß die beiden Meister der modernen Pädagogik, Diesterweg und Dittes, sich bereits entschieden für dieselbe ausgesprochen haben.

(Angenommen in der Versammlung des Bezirkslehrervereines Umgebung Graz zu Wetzelsdorf am 5. Juni 1902; Referent S.-L. Franz Monschein-Tobelbad.)

40. Universitätskurse.

1. Die Universitätskurse entsprechen dem unabweislichen Bedürfnis des Lehrstandes nach vertiefter wissenschaftlicher Ausbildung.

2. Sie können als willkommene Übergangseinrichtung angesehen werden, solange dem Wunsche der Lehrer nach erweiterter beruflicher Vorbildung nicht Rechnung getragen wird.

3. Die Kurse sollen in den Ferienteil gelegt werden, der mit den Ferien möglichst vieler Schulen zusammenfällt.

4. Bei der Wahl der Vorlesungen sind die Wünsche der Lehrer zu berücksichtigen.

5. Die Veranstaltung der Kurse wird am zweckmäßigsten durch den in Wolfsberg 1901 gegründeten Lehrerfortbildungsverein*) besorgt.

6. Die Landeslehrervereine mögen durch Aufforderung zum Beitritt in diesen Verein die Veranstaltung der Universitätskurse für Lehrer kräftigst fördern.

(Angenommen von der Vollversammlung des Pädagogischen Vereines zu Bielitz-Biala am 20. November 1901; Referent B.-L. Jul. Fr. Zipser-Bielitz.)

41. Die Neuschule, ihre Prinzipien und Ziele.

Motto: „Die neue Schule ist die freie Schule, —
Die Volksschule schlechtweg.

1. Der Gegensatz zwischen der alten (Konkordats-Kirchenschule) und der neuen Schule ist nicht bloß ein äußerer, zufälliger, sondern ein wesentlicher, durchgreifender, prinzipieller.

2. Zweck der Erziehung in der alten Schule ist die Vorbereitung für den Himmel, die andere Welt, das Jenseits, — bei der neuen Schule die Erziehung für das Leben, die Welt, das Diesseits.

3. Die alte Schule beruft sich als Stütze ihrer Lehren mit ihrer Herrin, der Kirche, auf eine übernatürliche Offenbarung — die neue Schule auf die natürliche Offenbarung: die Vernunft, die Erfahrungen des einzelnen sowohl als die in ein System gebrachten Erfahrungen der anderen — die Wissenschaft.

*) Obmann Univ. Doz. Dr. Kurt Kaser, Wien, VIII. Wickenburgg. 10.

4. Die Grundlehren der Kirche, Dogmen, gelten als absolute Wahrheiten, schon ein bloßer Zweifel an ihrer Wahrheit ist Sünde; — die Wahrheiten im Sinne der Neuschule werden zum vornherein nur als relative gelehrt, der Zweifel an der Wahrheit einer Lehre gilt nicht nur als kein Verbrechen, sondern ein jeder ist im Gegenteil im Interesse der Wahrheit verpflichtet, nur das als Wahrheit zu glauben, was er selber nach reiflicher Prüfung als solche erkennt.

5. Demgemäß ist auch die Unterrichtsmethode in der alten Schule vorwiegend dogmatisch, in der Neuschule heuristisch. Die Neuschule sieht, ohne die Bedeutung des Gedächtnisses zu unterschätzen, weniger auf das Gedächtnis als auf das Urteil.

6. Nach der ersten Anschauung ist der Wille des Menschen von Natur aus böse und es kommt bei der Erziehung nur darauf an, ihn zu brechen, dem Willen der Kirche dienstbar zu machen, und ihre Zucht ist hart und strenge; die neue Schule wirkt auf den Willen durch die Welt der Vorstellungen, durch Übung, Führung und Beispiel, und ihre Zucht ist milde und human. Die alte Schule erzieht den Menschen vor allem zum Gehorsam, zur Demut, Unterwürfigkeit, zur Selbstbeschränkung, — die neue Schule zur sittlichen Freiheit und praktischen Selbständigkeit des Charakters.

7. Überhaupt besteht auch in der Auffassung der sozialen Pflichten ein prinzipieller Gegensatz. Nach der alten, kirchlichen Anschauung ist die Armut gewissermaßen dazu geschaffen, den Armen zum Leiden und Dulden, den Reichen durch Almosenspenden etc. zum Wohltun Gelegenheit zu geben, — die neue Schule sieht nicht fatalistisch in dem vorhandenen sozialen Elend die Weisheit Gottes, der die Welt nun einmal so eingerichtet, sondern die Torheit und den Unverstand der Menschen und weist damit zugleich den Weg, der einer Lösung auch der spezieller so genannten sozialen Frage näher führt.

8. Die alte Schule gründet ihre sittliche Erziehung, wie überhaupt alles, auf den Glauben, die neue Schule direkt nach einheitlicher Methode auf rein psychologisch gegebene Voraussetzungen. Der Grundton der Sittenlehre ist die Liebe. Liebe, die durch den Glauben beschränkt wird, ist nicht wahre Liebe.

9. Die Neuschule ist mit nichten religionsfeindlich zu nennen: sie leugnet Gott nicht, wenn sie auch nach ihrer Methode nicht damit anfängt ihn zu setzen.

Sie zeigt Gott nicht, sie läßt ihn den Kindern suchen, und bei der grundsätzlich auf das Ganze gerichteten Einheitlichkeit der Methode kann man wohl sagen: »So wahr die Vernunft eine Gabe Gottes, so wahr Gott in der Natur ist, so sicher werden sie ihn finden.«

10. Die theologische Pädagogik der alten Schule setzt als Erziehungspostulat die »Nachahmung Gottes« — oder Gott ist »im Himmel« und wir sind auf Erden, so daß wir es vorziehen, auf dem festen Boden der Wirklichkeit gründend mit dem Kompaß der natürlichen Bestimmung nach dem Absoluten sondierend weiterzubauen, unbekümmert zunächst, wohin wir gelangen. — Und wenn wir schließlich mit unseren irdischen Gegnern, den Theologen, im selben Himmel uns treffen, — so besser für uns alle beide!

11. Wie der Kirche gegenüber ist der Standpunkt der Neuschule auch dem Staate gegenüber der der freien Schule, aber ohne freien Lehrstand gibt es keine freie Schule, ohne freie Schule kein freies Volk.

12. Nur wo Freiheit herrscht, gedeiht die Wahrheit, und nur auf dem Wege

der Wahrheit wird es gelingen, die Menschen immer weiser und besser, immer vollkommener und glücklicher zu machen, die Menschheit immer näher der Erkenntnis und Erreichung ihrer letzten Ziele zuzuführen. — Das aber ist der Zweck der neuen Schule.

13. Und welches sind ihre Ziele? — Ihr nächstes Ziel ist das, sich selber zu verwirklichen; die freie Schule im freien Staate, die freie Schule nicht nur in dem Umfang und auf dem Gebiete, das wir heute noch beschränkend und ausschließlich Volksschule nennen. Die Prinzipien der Neuschule werden auf dem ganzen Gebiete der Schule zur Geltung kommen. Es wird keine Schulkategorie geben, die den Begriff des »Volkes« als etwas Erniedrigendes für sich ausschließt, sondern nur mehr eine einheitliche allgemeine, wenn auch nach den verschiedenartigen Bedürfnissen verschiedenartig sich gestaltende Volksschule mit Unter-, Mittel- und Oberbau geben, und diese Schule wird dann nicht mehr eine neue Schule sein: sie wird sein die allgemeine, einheitliche, freie Volksschule — die Schule der Zukunft!

(Aufgestellt in der Hauptversammlung des oberösterr. Landeslehrervereines zu Linz am 7. September 1901; Referent V.-L. Josef Aumayr-Linz.)

II. Zur Schulchronik.

(Vom 15. September 1901 bis 15. September 1902.)

Von Anton Zens.

I. Schulpolitisches.

Reichsrat. Der Rückblick auf das verflossene Jahr wird in der Lehrerschaft nur gemischte Empfindungen erregen. Infolge der ungeklärten innerpolitischen Zustände, vornehmlich infolge des Sprachenstreites zwischen Deutschen und Slaven ist die Tätigkeit des Reichsrates seit Jahren gehemmt, daher auch der Ausbau der Volksschulgesetzgebung in weite Ferne gerückt. Nur auf dem Wege der Interpellation, welchen Weg die dem Lehrerberufe angehörigen Abgeordneten wiederholt beschritten, war es möglich, die allgemeine Aufmerksamkeit auf verschiedene Zustände im Schulwesen zu lenken, wie Lehrermaßregelungen, Auflassung von Volksschulklassen in Niederösterreich, Stellenausschreibungen, das Vorgehen bei Stellenbesetzungen (namentlich in Wien), und die höchste Unterrichtsverwaltung zu bestimmten Äußerungen zu veranlassen. So gab z. B. der Herr Minister für K. u. U. in Beantwortung diesbezüglicher Interpellationen zu, »daß eine an Bedingungen geknüpfte Präsentation einer Lehrperson durchaus unzulässig wäre, und zwar ohne Rücksicht darauf, inwieweit diese Bedingungen im Speziellen den Staatsgrundgesetzen entsprechen;« was aber die Anstellung der provisorischen Lehrkräfte betreffe, so komme diese (in Niederösterreich) uneingeschränkt dem Bezirksschulrate zu, dem es unbenommen bleibe, »den neu zu berufenden Lehrkräften gegenwärtig zu halten, von welchen Gesichtspunkten sich derselbe bei den Berufungen zur provisori-

schen Dienstleistung leiten läßt.« — Im Budgetausschusse des Abgeordnetenhauses wurde bei der Verhandlung über das Kapitel »Volksschule« mehrseits die Bewilligung von Staatsbeiträgen an die Länder zu den Kosten des Volksschulwesens verlangt, welchem Verlangen aber der Unterrichtsminister mit dem Bemerken entgegentrat, daß hiezu das Reichsvolksschulgesetz abgeändert werden müsse. — Der Unterrichtsausschuß wählte am 14. März 1902 einen neuen Obmann in der Person des jungtschechischen Abgeordneten Dr. Spindler, der als freisinniger Mann gilt, und nahm die Verteilung des Einlaufes (Anträge und Interpellationen) zur Berichterstattung vor. Leider kam es darnach zu keiner Sitzung mehr, und so ruhen auch alle dringenden Lehrerangelegenheiten, vor allem das Disziplinargesetz, bis auf weiteres.

Eine lebhafte, mitunter stürmische Debatte entwickelte sich im Abgeordnetenhause bei der Beratung des Budgets, Post »Volksschulwesen«. Redner aller Parteien griffen ein, namentlich aber die Lehrer-Abgeordneten, welche bei dieser Gelegenheit die Wünsche und Beschwerden der Lehrerschaft zur Kenntnis des hohen Hauses brachten. Abg. Schreiter sprach sehr scharf gegen den überall im Schulwesen auftretenden Klerikalismus, Abg. Drexel wies desgleichen hin auf den übermächtigen Einfluß kirchlicher Kreise in Vorarlberg und betonte die Notwendigkeit der Ausgestaltung unseres Schulwesens im freiheitlichen Sinne, während Abg. Pfarrer Schrott die konservativ-klerikalen Grundsätze vertrat. Abg. Seitz besprach das Wirken der christlichsozialen Partei in Wien und Niederösterreich, ihm erwiderte der n. ö. Landesschulreferent Abg. Dr. Geßmann; Abg. Dr. Funke trat warm für die wichtigsten Forderungen der Lehrerschaft, Gehaltsreform und Revision der Disziplinargesetze, ein. Unterrichtsminister Dr. v. Hartel erwiderte auf den Vorwurf, Schule und Lehrer gegen Angriffe nicht in Schutz genommen zu haben, daß er nur jene Lehrer nicht verteidigte, welche glaubten, im öffentlichen Leben mit aller Maßlosigkeit für ihre Anschauungen gegen jede Autorität auftreten zu müssen, daß er aber jedezeit für die große Mehrzahl der Lehrer eintreten werde, »welche unter den denkbar ungünstigsten materiellen und moralischen Verhältnissen wacker ihre Pflicht tun und unser Schulwesen unter ungünstigen Einflüssen in der letzten Generation zu einer Höhe emporgehoben haben, die allerdings mehr vom Auslande als vom Inlande oder von den Parteien des Inlandes anerkannt wurde.« Die Gehaltsregulierung sei nicht Sache der Reichsgesetzgebung, also auch nicht Sache der Regierung, sondern gehöre nach dem R. V. G. in die Kompetenz der Länder. Bevor sich der Unterrichtsausschuß mit dem Disziplinargesetze befaßt, habe sich der Minister an die Landesschulräte »zu dem Zwecke gewendet, alle mangelhaften Punkte des bestehenden Disziplinarverfahrens klar zu legen« und ihm »die Mittel an die Hand zu geben, ein promptes, rasches und gerechtes Verfahren einzuführen, was auf Grund der bestehenden Landesdisziplinargesetze durch eine Instruktion vollzogen werden könnte«. In Bezug auf die Klagen über die Geheimhaltung der Qualifikation bemerkte der Minister, es gebe überhaupt keine geheime Qualifikation, sondern nur eine Qualifikationstabelle, »und was der Inhalt dieser Tabelle ist, kann und soll selbst dem Lehrer nicht unbekannt sein, indem alle auf seine lehramtliche Tätigkeit bezüglichen Bemerkungen bei den Inspektionen ihm vorgehalten werden sollen;« die Rubrik »politisches Verhalten« könnte besser lauten: »außerdienstliches Verhalten.« Die Rede des Ressortministers, aus welcher deutlich das Bestreben zu ersehen ist, ein — nach der Sachlage leider nur platonisches — Wohlwollen für Schule und Lehrer zum Ausdruck zu bringen, schloß mit folgenden Sätzen: »Auf keinem Gebiete gehen die Anschauungen und die Wünsche so weit auseinander, wie auf dem

Gebiete der Volksschule, aber in einem gemeinsamen Ziele treffen sich alle, in dem Ziele, durch die Weckung und die ungetrübte Entwicklung der geistigen und moralischen Kräfte, die in jedem Kinde schlummern, den Einzelnen für das Leben wehrfähig zu machen im Kampfe ums Dasein, jeden Einzelnen zu den größten Leistungen emporzuheben für sich, die Familie, für seine engere Heimat, Nation und den alles zusammenhaltenden Staat. Wenn ich mir auch gerade keine besondere Wirkung auf Ihre harten politischen Herzen verspreche, so möchte ich doch den Wunsch nicht unterdrücken, daß die Schule eine Weile wenigstens befreit sein möge von dem Drucke, der von Seite der politischen Parteien auf sie ausgeübt wird, auf daß sie sich einmal ruhig entwickeln könnte bis zu jenem Zeitpunkte, in welchem die großen prinzipiellen Fragen werden ausgetragen werden müssen.«

Landtage. Im niederösterreichischen Landtage wurde der Antrag des Abg. Dr. Kolisko, die Gehaltsregulierung der Lehrer noch in der laufenden Session durchzuführen, abgelehnt. Ob der neue, im Herbst 1902 gewählte Landtag sich endlich aufraffen wird, auch der Lehrerschaft die ihr nach dem Reichsvolksschulgesetze gebührende rechtliche und materielle Stellung zuzuerkennen? Das neue Pensionsgesetz, dessen Lichtseiten zur Genüge gewürdigt wurden, brachte einstweilen erhöhte Abzüge, zu einer Wohltat wird es nur durch die unumgänglich notwendig gewordene Gehaltsregulierung.

Die Gesetze, betreffend eine neue Lehrerpensionsfondsvorschrift für Steiermark (siehe »Päd. Jahrb. 1901«), wurden am 23. Dezember 1901 sanktioniert. — Die Generalversammlung des »Christlichen Bauernbundes«, welche am 5. Februar 1902 zu Graz abgehalten wurde, würdigte die Bedeutung der Schule für den Bauernstand, erklärte sich auch für die Beibehaltung der achtjährigen Schulpflicht und forderte die Abgeordneten auf, für den Ausbau des Schulwesens einzutreten.

Das im Vorjahr beschlossene neue Lehrergehaltsgesetz für Böhmen, das wenigstens einen Teil der Wünsche der Lehrerschaft befriedigte und deshalb mit Genugtuung begrüßt wurde, ist wegen »Bedeckungsschwierigkeiten« der Sanktion noch nicht vorgelegt worden. — Bei den Neuwahlen in den böhmischen Landtag wurden folgende Lehrer als Abgeordnete gewählt: Jos. Hofmann (Karlsbad), Josef Kaspar (Jungbach), Friedr. Legler (Reichenberg), Wilh. Müller (Rochlitz), Franz Schreiter (Bergreichenstein) und Franz Vollgruber (Budweis). Die Jungtschechen hatten die Kandidaturen der Führer des tschechischen Landeslehrervereines genehmigt, welch letztere aber bei der Wahl unterlagen. Die »Freie Schulzeitung« bemerkt hiezu: »In den verflossenen zwei Jahren haben sich die Vertreter der tschechischen Lehrerschaft in den öffentlichen Volksversammlungen, die aus Anlaß der Lehrergehaltsfrage stattfanden, namentlich in den ländlichen Bezirken, in scharfer Weise gegen die häufig sehr rückständigen Anschauungen der bäuerlichen Bevölkerung und ihrer Vertreter aussprechen müssen. Es kam zu sehr erregten Szenen, zu gegenseitigen Drohungen und Beschimpfungen, so daß sich die Kluft zwischen der ländlichen Bewohnerschaft und den Vertretern der Lehrerinteressen bedeutend erweiterte. Und gerade in solche Wahlbezirke schickten die tschechischen Wahlmacher die Lehrerwahlbewerber. Daß sie da dem Ansturm der »Agrarier« unterliegen mußten, ist unschwer einzusehen. Die deutsche Lehrerschaft war in der Zeit der Gehaltsbewegung vorsichtiger und klüger; sie ließ es zu Zwiespalt und Streit zwischen ihr und der Bevölkerung nicht kommen, oder, wo dies nicht zu vermeiden war, brach sie rechtzeitig den Streit ab, um die Verbitterung nicht allzusehr zu schüren. So stieg sie im Ansehen der deutschen Bevölkerung, und die Frucht dieses gesteigerten Einflusses

zeigte sich bei den Landtagswahlen am deutlichsten. Nicht weniger als 6 Abgeordnete aus dem Kreise der deutschen Lehrerschaft des Landes werden im neugewählten Landtage Sitz und Stimme haben. Das ist ein großer Erfolg, ein Erfolg, wie man ihn noch vor einem Jahrzehnte nicht für möglich gehalten hätte.«

II. Innere Schulangelegenheiten; Standesfragen; Personalien.

Lehrerbildungsanstalten. Über die Reform der Lehrerbildungsanstalten äußerte sich der Unterrichtsminister im Budgetausschusse des Abgeordnetenhauses dahin, daß auf eine Herabsetzung des Lehrstoffes nicht gegriffen werden könne, weil im Gegenteile von den Schulen immer größere Leistungen erwartet werden. Andererseits könne aber im Hinblicke auf die Bestimmung des Reichsvolksschulgesetzes, welches für diese Lehranstalten eine vierjährige Kursdauer festsetzt, eine Vermehrung der Klassen nicht ohneweiters verfügt werden. Höchstens könnte diesem Mißstande durch Errichtung von Vorbereitungsklassen abgeholfen werden. — Die Zahl der staatlichen Bildungsanstalten für Lehrer betrug im verflossenen Schuljahre 47, die für Lehrerinnen 18. Nach der Unterrichtssprache waren: 22 männliche und 9 weibliche deutsch, 11 männliche und 2 weibliche tschechisch, 3 (1) polnisch, 7 (2) polnisch-ruthenisch-deutsch, 1 (1) deutsch-slovenisch, 1 slovenisch-kroatisch-italienisch, 1 (1) kroatisch, 1 (1) italienisch-deutsch, 1 Lehrerinnenbildungsanstalt italienisch-slovenisch-deutsch. Diese Anstalten waren von 7008 männlichen Zöglingen (um 134 mehr als im Vorjahre) und von 3043 weiblichen Zöglingen (um 23 weniger als im Vorjahre) besucht. Den IV. Jahrgang besuchten 1541 männliche (65 weniger als im Vorjahre) und 854 weibliche Zöglinge.

Bürgerschule. Die Reform der Bürgerschule, welche durch den Min.-Erlaß vom 11. Juli 1901 ins Rollen kam, wurde in allen großen Lehrerverbänden, wie auch in den einzelnen Vereinen besprochen. Wenn auch hiebei die alten Gegensätze zwischen Volks- und Bürgerschullehrern zutage traten, geschah dies doch in durchaus sachlicher Weise. Die Absicht der Unterrichtsverwaltung geht dahin, durch die Landesschulräte ein reiches Material zur Klarstellung dieser Angelegenheit zu sammeln und sodann eine Enquête einzuberufen, an welcher erfahrene Schulmänner teilnemen sollen.

Die Ausfertigung von Schulnachrichten für Bürgerschulen hat laut Anordnung des Unterrichtsministeriums, 3. Februar 1902, am Schlusse des 4. Vierteljahres zu entfallen; die auf das letzte Quartal sich beziehende Klassifikation der Schülerleistungen ist daher nur mehr in die betreffenden Klassenkataloge einzutragen und soll bei Feststellung der Noten für die Jahreszeugnisse möglichst berücksichtigt werden.

Fachunterricht an Volksschulen. Die vom Budapester Munizipalausschuß beschlossene probeweise Einführung des Fachunterrichtes in den Elementarschulen wurde an 60% der Budapester Schulen vorgenommen und ergab recht ungünstige Erfolge. Man sah bei der neuen Organisation eben nicht auf pädagogische Gründe, sondern nur auf materielle: die bessere Ausnützung der einzelnen Lehrkräfte, um in den nächsten Jahren weniger neue Lehrkräfte anstellen zu müssen. Den Lehrern wurde die gesetzliche Maximalzahl der Stunden zugemessen, und deshalb erfolgte einfach die mechanische Aufteilung der einzelnen Fächer. Nach dem »Pester Lloyd« gedenkt die staatliche Unterrichtsverwaltung einzugreifen, um die durch das Experiment hervorgerufenen chaotischen Zustände zu beseitigen, ehe noch größerer Schade daraus erwächst.

Kunsterziehung. Im September 1901 wurde zu Dresden der I. deutsche Kunsterziehungstag abgehalten. Die Frage der künstlerischen Erziehung erregte das

Interesse weiterer Kreise, und in der Lehrerwelt wurde zunächst die Reform des Zeichenunterrichtes ins Auge gefaßt. In Wien eröffneten der »Deutsche Buchgewerbeverein« und die Künstlervereinigung »Hagenbund« am 22. April eine gemeinsame Ausstellung »Die Kunst im Leben des Kindes« (künstlerischer Wandschmuck, Kinderzeichnungen, Anschauungsbilder, Bilderbücher etc.), welche das große Publikum für die Sache empfänglich machen sollte. Die allgemeine deutsche Lehrerversammlung in Chemnitz, auf welcher Hauptlehrer Heinr. Wolgast-Hamburg — von Hamburg nahm die Bewegung ihren Ausgang — den Vortrag hielt: »Die Bedeutung der Kunst für die Erziehung,« faßte nachstehenden Beschluß: »Die allg. deutsche Lehrerversammlung begrüßt die neuen kunstpädagogischen Bestrebungen mit Freuden und ist überzeugt, daß für Schule und Leben eine innere Bereicherung und Veredlung daraus hervorgehen werde. Sie hält aber zur Zeit die neu auftauchenden pädagogischen und künstlerischen Probleme noch nicht für genügend geklärt, um schon jetzt ins einzelne gehende Beschlüsse fassen zu können.»

Die praktische Gestaltung des Schulzeichnens im Sinne der modernen Bestrebungen wurde in Wien wirksam gefördert durch eine Reihe von Schulausstellungen. Das Verdienst, die erste derartige Ausstellung veranstaltet zu haben, gebührt Herrn Bürgerschullehrer Josef Blachfelner, welcher zu Ostern d. J. (27. und 28. März) mit Genehmigung des Bezirksschulrates die von den Schülern der Knabenbürgerschule, XVI., Grundsteingasse 65, angefertigten Zeichnungen, sowie die bei diesem Unterrichte in Verwendung genommenen Lehrmittel der Öffentlichkeit vorführte. In ähnlicher Weise wurden derartige Ausstellungen veranstaltet: am 21. und 22. Juni vom Fortbildungskurse im Freihandzeichnen für Bürgerschullehrerinnen, IX., Galileig. 3 (geleitet von B.-L. A. Kunzfeld); am 28. Juni an der Mädchenbürgerschule, VII., Stiftgasse 35 (Schülerzeichnungen); im Juli von der Knabenbürgerschule, VI., Stumpergasse 56 (geometrische und Freihandzeichnungen) und von der k. k. Lehrerbildungsanstalt in Wien.

Allgemeine Rechtschreibung. Die Berliner Konferenz zur Regelung der langersehnten deutschen Rechtschreibung, beziehungsweise zur Anbahnung einer für alle Deutschen gleichartigen Rechtschreibung, hat insoferne einen bedeutungsvollen Erfolg erzielt, als die beteiligten Staaten durch ihre Vertreter sich darin einigten, der neuen Orthographie allgemein zur Einführung zu verhelfen. Leider brachte das neue Wörterverzeichnis den Schulmännern eine Enttäuschung, da eine große Anzahl von deutschen und fremden Wörtern in zweifacher Schreibung, einige sogar in dreifacher Form angeführt erscheinen, und erst nachträglich wurde die behördliche Vorschrift erlassen, daß die neuen Schreibungen »zu bevorzugen« seien, wodurch zwar keine durchgreifende, aber doch eine für die meisten Fremdwörter geltende Entscheidung gegeben ist. Eine Anzahl von zweifelhaften Fällen, so über große und kleine Anfangsbuchstaben, über Zusammenschreibung verbaler Ausdrücke, über die S-Schreibung in Fremdwörtern u. m. a. harrt noch der Erledigung. Das neue Wörterverzeichnis und die dazu gehörigen Regeln wurden in allen Lehrerkreisen eingehend besprochen, und in vielen Bezirkslehrerkonferenzen, so auch fast durchgängig in den Wiener Inspektionsbezirken, wurde die Forderung erhoben, daß behördlicherseits ein besonderes Wörterverzeichnis für den Schulgebrauch (mit nur einer Schreibform für jedes Wort) herausgegeben werde. Das Geheimnis der Doppelformen wird allgemein als dürftiges Auskunftsmittel, bezüglich der Orthographiesache die Deutschen unter einen Hut zu bringen, aufgefaßt. Übrigens wird sich bald zeigen müssen, wie unsere süddeutschen Stammesgenossen im Deutschen Reiche sich die Sache zurechtlegen werden.

Anläßlich des Erscheinens der neuen Ausgabe der »Regeln für die deutsche Rechtschreibung nebst Wörterverzeichnis« wurde angeordnet, daß 1. in allen dem k. k. Ministerium für Kultus und Unterricht unterstehenden niederen und höheren Schulen vom Schuljahre 1902—1903 angefangen der Rechtschreibunterricht nach der neuen Schreibung zu erteilen sei, 2. für die Lehr- und Lesebücher ein Übergangsstadium von 5 Jahren festgesetzt ist, alle Neuauflagen aber nur in der neuen Orthographie gedruckt zur Vorlage gebracht werden, 3. die Schulleitungen und Lehrer im amtlichen Verkehre und im Verkehre mit Eltern und Kindern sich nur der neuen Schreibung bedienen.

Mit Erlaß vom 12. März 1902 verordnete das Unterrichtsministerium, daß die bereits in 2. oder 3. Auflage erschienenen Lehr- und Lesebücher durch mindestens 5 Jahre in unveränderter Auflage zu erscheinen haben, falls nicht etwa die Veranstaltung einer neuen veränderten Auflage innerhalb dieses Zeitraumes aus gewichtigen Gründen sachlicher oder methodischer Natur entweder durch die Unterrichtsverwaltung selbst veranlaßt oder seitens der Verleger, bezw. Verfasser als unbedingt notwendig erachtet werden sollte; in letzterem Falle wären eingehend die Gründe für die Veranstaltung darzulegen. Weiters dürfe aus Anlaß der Einführung der neuen Rechtschreibung weder eine weitgehende Änderung des Lehrtextes, noch eine Erhöhung des Ladenpreises erfolgen. Neue Auflagen mit etwa notwendig befundenen sachlichen Änderungen sind nach Tunlichkeit derart einzurichten, daß der gleichzeitige Gebrauch früherer Auflagen nicht ausgeschlossen erscheint; eventuelle Textverbesserungen können anstandslos durch die Schüler selbst ausgeführt werden.

Hausaufgaben. Über Vor- und Nachteile der Hausaufgaben hatten sich auch die Wiener Bezirkslehrerkonferenzen wieder zu befassen. Die Meinungen darüber sind seit jeher geteilt, doch drang allgemein die Ansicht durch, die schriftlichen Hausaufgaben einzuschränken und durch mündliche Aufgaben (Lesen, Memorieren) und schriftliche Schularbeiten zu ersetzen. Die Hauptstimme kommt in dieser Frage unstreitig der Lokalkonferenz zu, die ja allein die örtlichen Verhältnisse berücksichtigen kann und muß; allgemein giltige Detailbestimmungen zu erlassen, dürfte nicht rätlich sein. Der böhmische Landesschulrat ordnete auf eine Anfrage des Bezirksschulrates Braunau an: 1. Schriftliche Aufgaben aus Rechnen und Unterrichtssprache sind vom 3. Schuljahre angefangen zu geben. 2. Es sind Schul- und Hausaufgaben zu geben. Letztere dürfen nicht gänzlich entfallen. 3. In jedem Schuljahre sind je 20 Aufgaben zu gehen. 4. In der Unterrichtssprache werden auf der Unterstufe nur Sprachaufgaben gegeben. Auf der Mittelstufe wechseln Sprach- und Stilaufgaben miteinander ab. Auf der Oberstufe sind nur Stilaufgaben zu geben. 5. Der k. k. Bezirksschulrat hat zu entscheiden, wieviel von den 20 angeordneten Aufgaben bei Berücksichtigung der örtlichen Verhältnisse Schul- und Hausaufgaben sein sollen. 6. Die festgesetzte Zahl der Schul- und Hausaufgaben ist ohne Ausnahme genau einzuhalten. — Wie man sieht, sehr einschneidende methodische Bestimmungen! — Hiezu stellen wir einen Beschluß aus dem Deutschen Reiche: »Der Dresdener Lehrerverein erklärt sich aus pädagogischen, sozialen und hygienischen Gründen für möglichste Beschränkung der Hausaufgaben in den Oberklassen und für ihre Beseitigung in den Unterklassen unserer Volksschulen. Insbesondere hält er ein Verbot sämtlicher Ferienaufgaben für dringlich.«

Konfessionelle Vorbehalte. Die orthodoxen Israeliten in Zürich legten gegen die Verfügung, daß ihre Kinder am Sonnabend auch zum Schreiben und Zeichnen angehalten werden sollen, beim Regierungsrate Rekurs ein. Sie wurden aber mit der

Erklärung abgewiesen, daß die bürgerlichen Pflichten den religiösen vorangestellt werden müssen, da erstere allgemein bindender Natur, letztere dagegen stets nur individuell verpflichtend seien.

Latein und Griechisch. Im n. ö. Landtage wurde der Antrag gestellt, die alten Sprachen im Lehrplane der Gymnasien fallen zu lassen. Ein Ausspruch Mommsens über die Notwendigkeit des Lateinischen und Griechischen für die Juristen lautet: »Für ihre spezielle Wissenschaft kommt das Griechische so gut wie gar nicht in Betracht; das Lateinische ist nicht gerade überflüssig, aber viel wichtiger würde es für den Juristen sein, wenn er in die modernen Sprachen vollständiger eingeführt würde.«

Die Bedeutung der Volksbildung für die Sittlichkeit. Dieses Thema war Gegenstand der Beratung auf der allgem. deutschen Lehrerversammlung zu Chemnitz; es wurde folgender einmütiger Beschluß gefaßt: »1. Die von den Gegnern der Volksbildung aufgestellte Behauptung, daß durch gesteigerte Bildung die Sittlichkeit des Volkes geschädigt werde, widerspricht ebensowohl den Tatsachen wie den Lehren der Psychologie: im Gegenteil muß es als unzweifelhaft gelten, daß in unseren Kulturverhältnissen eine höhere geistige Bildung die Vorbedingung und die Stütze des sittlichen und legalen Handelns ist. 2. Alle der Hebung der Volksbildung dienenden Veranstaltungen, vornehmlich die Volks- und Fortbildungsschule, üben umsomehr auch auf die sittliche Entwicklung des Volkes einen günstigen Einfluß aus, als sie nicht etwa einseitig die Vermehrung verstandesmäßig angeeigneten Wissens erstreben, sondern abwehrend und aufbauend die Entwicklung sittlicher Persönlichkeiten direkt fördern.«

Landeslehrerkonferenz. Die IV. Landeslehrerkonferenz in Böhmen fand am 19., 20., 21. und 22. Mai 1902 statt; als Beratungsgegenstände waren vom böhm. Landesschulrate festgesetzt worden: Gutachten, betreffend *a*) Vorschläge zur Änderung des Normallehrplanes für Bürgerschulen, *b*) über den Betrieb des Sprach- und Realienunterrichtes an allgemeinen Volksschulen, *c*) betreffend die Reform des Zeichenunterrichtes, *d*) betreffend die Förderung des Schulgartenwesens. (Die gefaßten Beschlüsse siehe unter »Thesen zu pädagogischen Themen«.) — Der Vorsitzende, Landesschulinspektor Dr. Tupetz, äußerte sich über das in der Konferenz gestellte Verlangen nach Aufhebung der geheimen Qualifikation folgendermaßen: »Es gibt keine geheime Qualifikation. Die Qualifikation, ob die Wirksamkeit befriedigend, sehr oder minder befriedigend ist, wird eingetragen, ... aber sie soll und darf nicht geheim bleiben, denn es ist Pflicht des Bezirksschulinspektors, das, was er hineingeschrieben hat und insbesondere was er bemängeln zu müssen glaubt, dem betreffenden Lehrer mitzuteilen. Das ist eine Pflicht der Gerechtigkeit und hat auch aus dem Grunde zu geschehen, weil ja sonst die Inspektion ihren Zweck verfehlen würde; denn es wird nicht bemängelt, um den Lehrer zu schädigen.« (Die ausführliche, sehr interessante Rede ist in Nr. 36 der »Freien Schulzeitung« enthalten.) Die Landeslehrerkonferenz beschloß einhellig, »der Landesschulrat wolle seinen Einfluß bei den gesetzgebenden Körperschaften dahin geltend machen, daß die Lehrerschaft ein Disziplinargesetz erhalte.«

Wiener Bezirkslehrerkonferenzen. Die im Jahre 1901 behandelten Schulfragen haben vom Bezirksschulrate nachstehende Erledigung gefunden: Die Vorschläge zur Verbesserung des Sprachunterrichtes wurden einem aus den k. k. Bezirksschulinspektoren gebildeten Komitee überwiesen; die Einführung neuer Lehrtexte wurde abschlägig beschieden; desgleichen ein Antrag, die Mitteilungen der Inspektoren in Druck zu legen und an die Schulen zu versenden; ferner der Antrag, den Leitern der Schülerausflüge eine Remuneration zu gewähren; dagegen fand der Vorschlag Zustimmung,

das »Lesebuch« des Berliner Tierschutzvereines für die Schülerbibliotheken anzukaufen. Der Wiener Bezirksschulrat sprach sich auch für die Präzisierung der Amtsstellung des Lehrers aus und hat den betreffenden Antrag an das Unterrichtsministerium geleitet. An den o. ö. Landesschulrat wurde mit dem Antrage, jede Bürgerschule mit einem Aushilfslehrer zu versehen, zugleich das Ersuchen gerichtet, das Substitutionsnormale zu verbessern.

Konferenzen der Schulleiter. In Steiermark wurden von den Bezirksschulinspektoren Konferenzen der Schulleiter ins Leben gerufen, um einen möglichst gleichen Maßstab für die Behandlung verschiedener in den Bereich der Schulleitung fallender Angelegenheiten aufzustellen, so z. B. in Bezug auf die Schulversäumnisse. Die Schulleiter wiesen auf die langsame Erledigung der betreffs letzterer vorgeschriebenen Eingaben hin und wünschten, daß bei den Bezirkshauptmannschaften bezahlte Schulreferenten aus dem Lehrstande angestellt werden. — Solche Angelegenheiten könnten wohl auch auf die Tagesordnung der Bezirkslehrerkonferenzen gesetzt werden und würden gewiß zur Belebung derselben beitragen. Einst mit Begeisterung aufgenommen, haben diese offiziellen Beratungen nur zu sehr an Interesse verloren, wohl in erster Linie, weil der Gedanke, daß so viele der gefaßten Beschlüsse für das Archiv bestimmt zu sein scheinen, lähmend auf eine rege Arbeitsbeteiligung wirkt. Die reiche, manchesmal überreiche Tagesordnung der Bezirkslehrerkonferenzen steht in einem recht ungünstigen Verhältnisse zu ihren tatsächlichen Erfolgen.

Haushaltungsunterricht. Zahlreiche Städte Deutschlands haben in den Mädchenschulen den Unterricht in der Haushaltung als besonderen Gegenstand eingeführt, obwohl sich die Lehrerschaft im großen und ganzen dafür nicht erwärmen konnte. Den Standpunkt der Mehrheit nahm auch die allgem. deutsche Lehrerversammlung in Chemnitz ein. Ihre Beschlüsse darüber lauten: Die allgemeine Einführung des Haushaltungsunterrichtes in den Lehrplan der Mädchenschulen ist abzulehnen, weil durch diesen Unterricht die Aufgabe der Mädchenschule als einer allgemeinen Bildungsanstalt nicht gefördert wird, der Unterricht keinem allgemeinen Bedürfnis entspricht und die hauswirtschaftliche Unterweisung der Mädchen zunächst Pflicht des Hauses ist. Wo in großen Städten und Industriebezirken die sozialen Verhältnisse dem Hause die hauswirtschaftliche Unterweisung unmöglich machen, ist sie im Interesse der Erhaltung des Familienlebens der Fortbildungsschule zu überweisen. Wo diese fehlt, muß die Unterweisung in besonderen Kursen unter Anlehnung an die oberen Klassen der Volksschulen erfolgen.

Kindergärten. Das in der vorigen Session des n. ö. Landtages beschlossene Gesetz über die Errichtung von Landes-Kindergärten wurde bereits sanktioniert. Nach demselben wird der pädagogische Leiter, welcher bisher in der Regel der Leiter der betreffenden Ortsschule war, über Einschreiten und im Einvernehmen mit dem Landesausschusse vom Bezirksschulrate bestimmt, die Administrationsgeschäfte werden einem vom Landesausschuß bestellten fünfgliedrigen Komitee zugewiesen. Eine bedenkliche Bestimmung enthält der § 20: »Geistliche Ordenspersonen sowie Mitglieder geistlicher Kongregationen können zu definitiven Kindergärtnerinnen nicht ernannt werden und haben nur insoweit Anspruch auf eine Entlohnung aus dem Landesfonde, als ihnen eine solche vom Landesausschusse zuerkannt wird; die Ziffer von 600 *K* bildet die zulässige Maximalgrenze ihrer Jahresremuneration.« Die Kindergärtnerinnen selbst werden definitiv angestellt, erhalten 600 *K* Gehalt, 6 Quinquennien à 100 *K*, ein Freiquartier, bezw. ein Quartiergeld von 120—240 *K* und sind pensionsberechtigt. Ob nicht § 20 ein

Hindernis für die definitive Anstellung vieler weltlichen Kindergärtnerinnen wird, die nicht selten den Mitgliedern geistlicher Kongregationen werden weichen müssen?

Jugendspielkurs. In Linz wurde vom Jugendspielverein ein Spielkurs — der erste derartige Kurs in Oberösterreich — abgehalten. Wiederholt hatten sich Lehrervereine, wie auch Bezirkslehrerkonferenzen für behördliche Errichtung von Turn- und Spielkursen ausgesprochen, doch ohne Erfolg; auch zu dem erwähnten privaten Kurse wurde den Lehrpersonen, die sich der Sache widmen wollten, der nötige Urlaub nicht sichergestellt, und es konnte daher nur eine geringe Anzahl der Linzer Lehrer an dem Kurs teilnehmen.

Schulgärten. Die Frage der Schulgärten fand weitere Erörterung in den Lehrervereinen und in der pädagogischen Presse; die Meinungsverschiedenheiten hierin werden wohl nie verschwinden. In erster Linie soll nicht vergessen werden, daß der Lehrer seine volle Kraft der Schule widmen muß und daß es daher nicht angeht, ihm neue Lasten aufzuerlegen, die ihn in seiner Hauptarbeit mehr oder minder einschränken möchten. Auch die IV. böhm. Landeslehrerkonferenz befaßte sich mit diesem Gegenstande. Die tschechische Abteilung sprach sich für die unbedingte Errichtung von Schulgärten aus; die deutsche Abteilung anerkannte zwar die Wichtigkeit und Bedeutung der Schulgärten in erziehlicher und unterrichtlicher Beziehung vollauf, meinte aber, daß in der freien, zwanglosen Betätigung der Lehrerschaft das beste Förderungsmittel für die weitere Ausgestaltung des Schulgartens liege, und empfahl die Hinausgabe einer Instruktion über Anlage, Leitung, Ausnützung des Schulgartens, die Verwendung des Ertrages und die Rechte des Schulgartenleiters.

Materielle und rechtliche Stellung der Lehrerschaft. In den Bezirkslehrerkonferenzen Steiermarks wurden folgende Anträge gestellt und angenommen: In Anbetracht der unbestreitbaren Tatsache, daß die Erreichung der erziehlichen und unterrichtlichen Aufgaben der Volksschulen in hohem Grade von der Berufsfreudigkeit der Lehrerschaft abhängt, diese jedoch mit der entsprechenden materiellen und rechtlichen Lage in ursächlichem Zusammenhange steht, ersieht die Bezirkslehrerkonferenz in Übereinstimmung mit der gesamten steirischen Lehrerschaft die Voraussetzungen zur Entfaltung eines von Berufsfreude erfüllten, dem hemmenden Einflusse mißlicher innerer oder äußerer Zustände entrückten Wirkens: 1. in der Vollanrechnung sämtlicher im öffentlichen Schuldienste zugebrachten Dienstjahre für die Pension, der Unterlehrerjahre nach der Lehrbefähigungsprüfung auch für die Alterszulagen; 2. in der Gewährung von in die Pension einrechenbaren Personalzulagen an jene Lehrer und Lehrerinnen, die trotz zwanzigjähriger Dienstzeit keinen Leiterposten erlangten; 3. in einer zeitgemäßen, auch den jetzigen Teuerungsverhältnissen entsprechenden Änderung des Substitutionsnormales; 4. in der Änderung der neuen Diensttabelle durch Weglassung der Rubrik »Politisches Verhalten« und in bestimmter Umgrenzung des Urteiles der Schulleiter; 5. in der Schaffung eines den modernen Rechtsanschauungen entsprechenden, dem Beschuldigten dieselben Rechtsmittel, wie sie die Strafgesetzgebung dem Angeklagten zuerkennt, einräumenden Disziplinargesetzes; 6. in der aus pädagogischen, ethischen und sachlichen Momenten gebotenen offenen Amtsbeschreibung (Qualifikation) mit Einspruchsrecht; 7. in der Vertretung der Volks- und Bürgerschullehrer im k. k. Landesschulrate durch von diesem gewählte Männer ihres Vertrauens.

Lehrermangel. Um den Lehrermangel an Mittelschulen zu beheben, wurde seit dem Bestehen des neuen Gehaltsgesetzes (19. September 1898) eine ziemlich große Anzahl von Mittelschullehrern und -Direktoren in höhere (VIII., VII. und VI.) Rangs-

klassen befördert. Der günstige Erfolg ließ, wie die »Päd. Zeitschr.« konstatiert, nicht auf sich warten: sowohl die Zahl der Hörer der philosophischen Fakultäten als auch die Zahl der jährlich zuwachsenden geprüften Lehramtskandidaten ist in steter Zunahme begriffen. (Die Nutzanwendung auf die Volksschule liegt auf der Hand.)

Lehrerversammlungen. Eine der bedeutungsvollsten Lehrerversammlungen in Österreich fand zu Troppau am 6.—8. August statt: die 9. Hauptversammlung des deutsch-österreichischen Lehrerbundes, der vor 18 Jahren als Nachfolger der allgemeinen österreichischen Lehrertage in derselben Stadt gegründet worden war. Die Versammlung, zu welcher mehr als 1000 Lehrer aus allen Teilen der Monarchie sich eingefunden hatten, bedeutete das Ende jahrelanger Parteikämpfe im Bunde; zugleich wurden neue Satzungen beschlossen, welche der großen Vereinigung eine sichere Grundlage geben sollen. Der bisherige Obmann, Anton Katschinka, der ununterbrochen an der Spitze des Bundes gestanden war und sich um denselben die größten Verdienste erworben hatte, trat krankheitshalber zurück. Dem Scheidenden bereitete die Versammlung große Ehrungen. — Verhandlungsgegenstände: Der Lehrer im Dienste seines Volkes (B.-L. Jaksch-Wien). Änderung der Satzungen (V.-L. Herbe-Wien). Die Reform der Bürgerschule (B.-D. Püchl-Wien). Die Kunst im Leben der Kinder (B.-L. Kunzfeld-Wien). Angenommen wurde folgende Entschließung: Die Hauptversammlung des d.-ö. Lehrerbundes erklärt, daß die gegenwärtige Volks- und Bürgerschule den gesteigerten Anforderungen, welche die heutige Gesellschaft an sie stellt, nicht mehr vollständig gewachsen ist. Der rasche Aufschwung, den unser gesellschaftliches, wirtschaftliches und kulturelles Leben in den letzten Jahrzehnten genommen hat, verlangt gebieterisch eine gründliche Verbesserung der inneren Organisation der Volks- und Bürgerschule und die endliche Durchführung der mindestens achtjährigen Schulpflicht. In klarer Erkenntnis dieser Notwendigkeit hält die Versammlung die geplante Reform der Bürgerschule für äußerst dringend und ist bereit, die Bürgerschullehrer in ihrem Kampfe um diese Reform und die Erweiterung der Bürgerschule auf vier Klassen mit aller Kraft zu unterstützen.

Die Hauptversammlung des niederösterreichischen Landeslehrervereines wurde am 16. Juli zu St. Pölten abgehalten und gehörte zu den bestbesuchten Lehrertagen. Auf der Tagesordnung befanden sich die Themen: Die Schule im XX. Jahrhundert (O.-L. Hohla-Königstetten), Reform der Bürgerschule (B.-L. Salzlechner-Perchtoldsdorf), die Schule im Landtag und Parlament (V.-L. O. Katschinka-Brünn). Die betreffs des 2 Themas gefaßten Beschlüsse streben den Ausbau des Volksschulwesens überhaupt an; sie gipfeln in der Erweiterung der Schulpflicht auf neun Jahre, in der Verbindung der Volks- und Bürgerschule zu einem organischen Ganzen und in einer bedeutenden Herabminderung der Schülerzahl in allen Volks- und Bürgerschulklassen. Diese von der Versammlung genehmigten Anträge, welche nur ein Programm für die Zukunft bedeuten können, wurden zum Schlachtrufe im Kampfe um die im Herbste erledigten Landtagsmandate. Es ist bezeichnend für die österreichischen Verhältnisse, daß die Gegner der obbezeichneten Schulreformen die Mehrheit des Volkes für sich gewannen. Ein Beweis, daß der Ausbau des österreichischen Schulwesens nach der angedeuteten Richtung für geraume Zeit hinaus ein frommer Wunsch bleiben wird.

Klerustage. Aus Anlaß des Versuches des niederen Klerus, sich zu organisieren und auf sogenannten Klerustagen sich über Fragen des Standes und über Kirchenreformen zu einigen, veröffentlichte das Wiener Diözesanblatt folgenden Beschluß der Bischofskonferenz: »Der Episkopat billigt die allgemeinen Klerustage nicht, und werden

die einzelnen Bischöfe ihrem Klerus wie zuvor so auch fernerhin auf dem vom Kirchenrechte vorgeschriebenen Wege Gelegenheit bieten, seine Wünsche und Beschwerden kundzugeben. Unter dem vom Kirchenrechte vorgeschriebenen Wege sind die Synoden, die Konferenzen der Dechanten, die Pastoralkonferenzen zu verstehen.«

Stifterdenkmal. Am 24. Mai 1902 wurde zu Linz ein Denkmal des Dichters Adalbert Stifter enthüllt, der als Schulrat und Landesschulinspektor in Oberösterreich wirkte. Zu der erhebenden Feier war merkwürdigerweise an den oberösterreichischen Landeslehrerverein keine offizielle Einladung ergangen. Es verdient die Tatsache der Vergessenheit entrissen zu werden, daß es ein Schulmann gewesen ist — Jordan Kajetan Markus, Bürgerschuldirektor in Wien — der für Stifters Popularisierung sich die größten Verdienste erworben hat. In neuester Zeit ist es der Oberösterreichische Lehrerverein, welcher durch Herausgabe Stifter'scher Schriften dem Dichter den Weg zur Jugend bahnt. Die Lehrerschaft hätte es also wohl verdient, zur Enthüllung des Denkmales dieses Dichters eingeladen zu werden.

Todesfälle. Am 20. September 1901 starb zu Wien der städt. Oberlehrer Ernst Schmidt, Mitbegründer und langjähriger Chormeister des »Schubertbund«, bekannt durch seine Liederchöre, namentlich aber durch die zahlreichen Kinderlieder.

Am 17. Februar 1902 schied Eduard Scholz, Landesschulinspektor i. R., aus dem Leben. Es wurde seinerzeit vermerkt, daß der arbeitstüchtige, verdiente Mann ohne jede Auszeichnung in den Ruhestand treten mußte; aber die Lehrerschaft, welche sich an seine oft rauhe Außenseite nicht stieß, bewahrt ihm ein ehrendes Andenken.

Hofrat Dr. Adolf Beer, Mitglied des Herrenhauses, ist am 7. Mai 1902 in Wien gestorben. Geboren 1831 in Proßnitz, studierte er nach Absolvierung des Gymnasiums an den Universitäten zu Berlin, Heidelberg, Prag und Wien, war 1853—57 als Gymnasiallehrer zu Czernowitz, Wien und Prag tätig, wurde dann a. o. Professor für österr. Geschichte an der Rechtsakademie in Großwardein, bald darauf ord. Professor der allgemeinen und Handelsgeschichte an der Wiener Handelsakademie, und 1866 ord. Professor der allgemeinen und österr. Geschichte an der technischen Hochschule in Wien. Bereits 1864 war er in den Unterrichtsrat berufen worden, wo er sich lebhaft an den neu-organisatorischen Arbeiten beteiligte, besonders aber an den Gesetzen der Jahre 1868 und 1869. Im Jahre 1869 wurde er zum Ministerialrat des Unterrichtsministeriums ernannt und verblieb daselbst bis zum Sturze des »Bürgerministeriums«, um sich hierauf dem Lehramte und den Wissenschaften zu widmen. Bei den ersten allgemeinen Wahlen in den Reichsrat (1873) wurde Beer Abgeordneter des Städtebezirkes Sternberg und vertrat diesen Bezirk durch eine Reihe von Jahren im Abgeordnetenhause, zu dessen angesehensten Mitgliedern er zählte. Als Budgetreferent und insbesondere als Referent für das Unterrichtsbudget war er hervorragend tätig. Unvergeßlich bleibt sein Eintreten für das Reichsvolksschulgesetz zur Zeit der Lienbacherschen Schulanträge und der Schulnovelle.

Franz Böhm, Bürgerschuldirektor in Znaim, Vizepräsident des österr. Bürgerschullehrerbundes, starb am 13. Mai 1902 in Reichenau am Semmering. Er war bekannt als pädagogischer Schriftsteller und redigierte von 1880 an den »Znaimer Lehrerboten« und dessen Folge, den »Deutschen Lehrerfreund«, bis 1896.

III. Gesetze und Verordnungen.

Gesetz vom 9. Oktober 1901 für die Markgrafschaft Istrien, betreffend die Gehaltsbezüge des Lehrpersonals der öffentlichen Volksschulen.

Gesetz vom 30. Oktober für die Markgrafschaft Mähren, betreffend die Anrechnung der Dienstzeit behufs Bemessnng der Dienstalterszulagen.

Gesetz vom 6. November 1901 für das Herzogtum Ober- und Niederschlesien, betreffend die Errichtung, den Besuch und die Erhaltung der öffentlichen Volksschulen.

Gesetz vom 6. November 1901 zur Regelung der Rechtsverhältnisse des Lehrstandes an den öffentlichen Volksschulen des Herzogtumes Ober- und Niederschlesien.

Gesetz vom 7. November 1901 für das Erzherzogtum Österreich unter der Enns, womit die Versorgungsgenüsse der an öffentlichen Volks- und Bürgerschulen angestellten Lehrpersonen und ihrer Hinterbliebenen geregelt werden.

Gesetz vom 1. Dezember 1901 für das Erzherzogtum Österreich ob der Enns, betreffend die Regelung der Rechtsverhältnisse des Lehrstandes an den öffentlichen al gemeinen Volks- und Bürgerschulen.

Gesetz vom 21. Dezember 1901 für die gefürstete Grafschaft Görz und Gradiska, betreffend die Gehaltsbezüge der Volksschullehrer.

Gesetz vom 23. Dezember 1901 für das Herzogtum Steiermark, betreffend eine neue Pensionsvorschrift für Volks- und Bürgerschullehrer und ihre Hinterbliebenen.

Gesetz vom 23. Dezember 1901, betreffend die Beiträge für den »allgemeinen steiermärkischen Schullehrerpensionsfond«.

Gesetz vom 28. Mai 1902 für die Markgrafschaft Mähren, betreffend die Befreiung von der Entrichtung des auf das äquivalentpflichtige Vermögen entfallenden Schulbeitrages.

Ministerialverordnung vom 3. Oktober 1901, womit eine Vorschrift für die Abhaltung von Reifeprüfungen an Mädchenlyzeen erlassen wird.

Ministerialerlaß vom 10. Jänner 1902, betreffend eine Modifikation des für die Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten vorgeschriebenen Lehrplanes für Naturgeschichte.

Ministerialerlaß vom 3. Februar 1902, wornach die Ausfertigung von Schulnachrichten an Bürgerschulen am Schlusse des Schuljahres entfällt.

Ministerialverordnung vom 24. Februar 1902, betreffend die neue, veränderte Auflage der »Regeln für die deutsche Rechtschreibung nebst Wörterverzeichnis«.

Ministerialerlaß vom 12. März 1902, betreffend die Stabilität der beim Unterrichte verwendeten Lehrtexte und Lehrmittel.

Ministerialerlaß vom 28. März 1902, betreffend die Frage der Anwendbarkeit der Strafbestimmungen der Gewerbeordnung in Fällen selbstverschuldeter Vernachlässigung des Besuches der gewerblichen Fortbildungsschule durch die Lehrlinge.

Ministerialerlaß vom 30. Mai 1902, mit welchem eine Instruktion für den Unterricht in der zweiten Landessprache als Anhang zu den neuen Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien und Realschulen in Österreich veröffentlicht wird.

Ministerialerlaß vom 25. Juni 1902, betreffend die Veröffentlichung des Verzeichnisses der als zulässig erklärten Lehrbücher und Lehrmittel.

Ministerialerlaß vom 2. Juli 1902, betreffend das Unterkunftswesen der Zöglinge an Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten.

Ministerialverordnung vom 5. August 1902, betreffend die Bezeichnung der gewerblichen Unterrichtsanstalten, deren Zeugnisse zum Antritte von handwerksmäßigen Gewerben berechtigen.

III. Das pädagogische Vereinswesen in Österreich.

Zusammengestellt von ANTON ZENS.

Deutsch-österreichischer Lehrerbund. Gegründet 1884. 7 Landeslehrervereine (Böhmen, Niederösterreich, Mähren, Oberösterreich, Kärnten, Salzburg, Vorarlberg) mit 254 Zweigvereinen, 12 Z.-V. aus Schlesien, 25 Z.-V. aus Steiermark, 2 Z.-V. aus Tirol, je 1 Z.-V. aus Krain und Bukowina; 18.083 Mitglieder. Im verflossenen Vereinsjahr beschäftigte sich der Bundesausschuß mit der Ausarbeitung einer Dienstordnung für Lehrpersonen, mit einer durchgreifenden Änderung der Statuten und mit der Reform der Bürgerschule. Außerdem pflegte der Bundesausschuß mehrmals Beratungen mit freiheitlich gesinnten deutschen Abgeordneten behufs Schaffung eines Disziplinargesetzes und Lösung der Gehaltsfrage. Das Organ des Bundes, die deutsch-österreichische Lehrerzeitung, zählt 13.395 Abnehmer. Auf dem Lehrertage zu Troppau am 4. August 1902 wurden folgende Herren in den Bundesausschuß gewählt: Franz Kessler-Mannswörth, Obmann; A. Chr. Jessen-Wien, Schriftleiter; Mitglieder: J. Pohl-Smichow, F. Legler-Reichenberg, M. Mautner-Prag, F. Schreiter-Bergreichenstein, J. Schotz-Reichenberg, G. Herbe-Wien, K. Bruche-Wien, J. Hödl-Wien, A. Freiinger-Wien, H. Deinhardt-Wien, E. Jordan-Wien, K. Seitz-Wien, O. Katschinka-Brünn, A. Pohl-Allentsteig, F. Peer-Neunkirchen, M. Strebl-Wien, F. Kastinger-Mannersdorf a. L., Th. Knaute-Olmütz, G. A. Thal-Zauchtel, J. Manda-Brünn, R. Flir-Linz, A. Fischer-Frankenmarkt, K. Gassarek-Marburg, F. Monschein-Tobelbad, Proksch-Jägerndorf, R. Mattersdorfer-St. Veit a. Gl., P. Simmerle-Salzburg, J. Drexel-Feldkirch.

Deutsch-österreichischer Bürgerschullehrerbund. Derselbe umfaßt sämtliche deutsche Bürgerschullehrervereine der einzelnen Kronländer und zahlreiche, keinem Vereine angehörige Bürgerschullehrer. Präsident: B.-L. Oswald Hohensinner-Wien, I. Vizepräsident: B.-L. Albert Katschitschnig-Graz, II. Vizepräsident: B.-L. Karl Bernhart-Karlsbad, Schriftführer B.-L. Wladimir Pansa- und Andreas Spitzer-Wien. Der Bundesrat beriet in zahlreichen Sitzungen Fragen, welche die Bürgerschule und die Bürgerschullehrer betreffen, und leitete Eingaben über die Reform der Bürgerschule, Errichtung von Hochschulkursen für Bürgerschullehrer, Zulassung absolvierter Bürgerschüler zu Beamtenstellen, für welche die absolvierte Untermittelschule gefordert wird, und gehaltliche Besserstellung der Bürgerschullehrer an die betreffenden Ministerien und Landesvertretungen. Am 18. Mai 1902 fand in St. Pölten der V. deutsch-österreichische Bürgerschultag statt, bei welchem nachstehende Referate gehalten wurden: Reform der Bürgerschule. B.-L. W. Pausa-Wien. Die Bürgerschulfrage und die Presse. B.-L. Unterkofler-Wien. Der volkswirtschaftliche Unterricht in der reformierten Bürgerschule. B.-L. N. Staberei-Littau. Reform des Zeichenunterrichtes. B.-L. J. Feder-Wien.

Verein „Mittelschule" in Wien. Obmann Dir. Leopold Eysert. Der griechische Unterricht nach Ulrich v. Wilamowitz-Möllendorffs Vorschlägen (Dr. K. Wotke). Straßburger Philologenversammlung im Oktober 1901 (Dr. R. Kann). Der Bildungswert des altsprachlichen Unterrichtes und die Forderungen der Gegenwart (Dr. W. Jerusalem). Vorschläge zu einer Reform der Sprechstunde (A. Sobota). Die oligarchische Umwälzung des Jahres 411 in Athen (Dr. E. Szanto).

„Die Realschule". (Gegründet 1870.) Der Verein verfolgt den Zweck, die Interessen der Realschulen zu wahren und zu fördern. Er erstrebt dieses Ziel durch Besprechung aller die Realschulen betreffenden Fragen, sowie durch Förderung einer Bibliothek (gegründet vom Vereine 1876), welche den Namen »Pädagogische Zentralbibliothek« führt. Die Vollversammlungen werden abgehalten I. B., Eschenbachgasse Nr. 9, im Vortragssaale des »Wissenschaftlichen Klub«. Der Verein zählt gegenwärtig 168 Mitglieder. (Obmann: Prof. Michael Gaubatz, Wien, XV. B.) Die Berichte des Vereines erscheinen in der Zeitschrift »Österreichische Mittelschule«. — Über eine für die Angehörigen aktiver Wiener Mittelschullehrer zu gründende Wohlfahrtseinrichtung (Anton Rebhann). Die Weiterführung der pädagogischen Zentralbibliothek. (Vorläufig ist dieselbe an der Staatsoberrealschule im II. B. Wiens aufbewahrt.) Über die Gleichstellung der Absolventen der Realschule mit jenen des Gymnasiums im § 25 des Wehrgesetzes vom 14. April 1889 und der Wehrvorschriften I. Teil, § 63, 3 (Eduard Reitmann). Über den Bildungswert der Naturwissenschaften (Dir. Hans Januschke). Eine Reise nach Italien (Prof. J. Brechler). Das Wesen und der Wert des Freihandzeichnens (Prof. Friedrich Widter). Die Schweizer Schulwandkarte; Fortsetzung der am Mittelschultage 1897 abgehaltenen Besprechung. Schulkartographische Skizzen (Maximilian Klär). Über Anschaulichkeit des Unterrichtes in der mathematischen Geographie (Dr. Wilhelm Schmidt).

Verein der österreichischen Übungsschullehrer und Lehrerinnen. Gegründet 1901. 402 Mitglieder, die sich auf 55 Anstalten verteilen. Obmann Ü.-L. Franz Frank-Reichenberg, Obmannstellvertreter Ü.-L. M. Habernal, k. k. Bezirksschulinspektor in Wien. — Petition an das Abgeordnetenhaus um Erfüllung der auf dem allgemeinen österreichischen Übungsschullehrertage aufgestellten Wünsche und Forderungen. Memorandum an das Unterrichtsministerium, daß die für prov. Übungsschullehrer geltenden gesetzlichen Bestimmungen auch auf die ehemaligen Übungsschulunterlehrer und -Unterlehrerinnen ausgedehnt werden mögen. — Delegiertenversammlung in Wien zu Pfingsten 1902: Volksschule und Lehrerbildung (H. Schneider-Olmütz). Die Verbesserung der materiellen Lage der Übungsschullehrer (Marin-Marburg).

Verein der Lehrerinnen und Erzieherinnen Österreichs. 659 ordentliche und 41 unterstützende Mitglieder. Präsidentin B.-Dn. Marie Schwarz. Die IV. Bürgerschulklasse für Mädchen und ihre Organisation. (Auf Grund der Beschlüsse wurde eine Denkschrift an das Ministerium für Kultus und Unterricht gerichtet.) Zur Neugestaltung des Zeichenunterrichtes an Volks- und Bürgerschulen, sowie an den Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen (B.-L. A. Kunzfeld). Die Zentrallinien der Sonne, des Mondes und des Sternenheeres, sowie das auf ihnen fußende neuartige Kartennetz (V.-L. J. Uhlmann). — Behufs Förderung der materiellen Interessen der Lehrerschaft beteiligte sich der Verein an der Veranstaltung einer allgemeinen Versammlung der Wiener Lehrer und Lehrerinnen, stellte die Vorrückung in die I. Gehaltsklasse in Wien zur Diskussion (Ref. F. Borschitzky) und berief eine Versammlung der n.-österr. Lehrerinnen ein zur Beratung über ihre materielle Lage, zur Besserung derselben wurden auch mehrfach Schritte unternommen. — Für Freiplätze im Heim des Vereines wurden 2000 *K*, für Stiftungen 384 *K*, für Unterstützungen 50 *K* und für unverzinsliche Darlehen 520 *K* verwendet. Vereinsorgan »Österreichische Lehrerinnenzeitung«.

Niederösterreichischer Landeslehrerverein. Gegründet 1870. 47 Zweigvereine mit 4088 Mitgliedern. Obmann B.-L. Ed. Jordan. Verhandlungsgegenstände des Zentralausschusses: Organisations- und Gehaltsfrage, Berichterstattung der Lehrer-

vertreter in den Bezirksschulräten, Reform der Bürgerschule, Schaffung einer Dienstordnung und eines Disziplinargesetzes, die Wohnungsfrage, Herausgabe einer Flugschrift über die Gehaltsforderungen etc. Vereinsorgan: »Österreichische Schulzeitung« (Schriftleitung: Wien, III., Streichergasse Nr. 10). Herausgegeben wurde »Personalstandesausweis der n. ö. Lehrerschaft« (Schematismus). Zweigvereine: 1. Bezirkslehrerverein Amstetten (Sitz Amstetten), 2. B.-L.-V. Baden, 3. B.-L.-V. Bruck a. d. L., 4. B.-L.-V. Floridsdorf, 5. B.-L.-V. Unter-Gänserndorf (Ober-Siebenbrunn), 6. B.-L.-V. »Schule« in Ober-Hollabrunn (Retz), 7. Lehrerverein »Freie Schule« in Horn (Rosenburg), 8. Pädagogischer Verein in Kornenburg, 9. L.-V. Krems (Brunnkirchen), 10. L.-V. Liesing und Umgebung (Inzersdorf), 11. L.-V. Melk (Ruprechtshofen, Post St. Leonhardt am Forst), 12. L.-V. Mistelbach, 13. L.-V. Mödling (Vösendorf), 14. L.-V. Neunkirchen, 15. L.-V. Wr. Neustadt-Landbezirk (Wr. Neustadt), 16. L.-V. Wr. Neustadt-Stadtbezirk, 17. L.-V. Ottenschlag, 18. L.-V. »Fortschritt« in St. Pölten (Pottenbrunn), 19. L.-V. »Hasner«, Bez. Hietzing und Umgebung, 20. L.-V. Scheibbs, 21. L.-V. Schrems (Gmünd), 22. L.-V. »Comenius« in Tulln (Königstetten), 23. L.-V. Waidhofen a. d. Th. (Frühwärts, Post Thaya), 24. L.-V. Weitra, 25. Verein der Lehrer und Schulfreunde in Wolkersdorf (Schleinbach), 26. L.-V. Zwettl, 27. L.-V. Lilienfeld (Traisen), 28. Wiener Lehrerverein, 29.—39. Zentralverein der Wiener Lehrerschaft (11 Sektionen, von denen jede einen selbständigen Verein bildet). 40. Wiener Pädagogische Gesellschaft, 41. L.-V. Ravelsbach (Ebersbrunn), 42, L.-V. Pöggstall (Ebersdorf), 43. L.-V. Litschau (Gopprechts), 44. L.-V. Gr. Enzersdorf, 45. L.-V. Lilienfeld, 46. L.-V. Retz, 47. L.-V. »Hasner« (Ober-Hollabrunn).

Wiener Pädagogische Gesellschaft. 28. Vereinsjahr. 210 Mitglieder (3 Ehren-193 ordentliche, 10 korrespondierende, 4 beitragende Mitglieder). 292. Plenarversammlung am 5. Oktober 1901: Rechenschaftsbericht. Ergänzungswahlen in den Ausschuß. Über Hilfsschulen für schwach befähigte Kinder (Dr. Th. Heller). 293. Pl.-Vers. am 2. November: Zur Neugestaltung des Zeichenunterrichtes an Volks- und Bürgerschulen (J. Blachfelner). Debatte zu Dr. Th. Hellers Vortrag. 294. Pl.-Vers. am 7. Dezember: Zur Reform der Bürgerschule (A. Bruhns). Debatte zu J. Blachfelners Vortrag. 295. Pl.-Vers. am 4. Jänner 1902: Pädagogisches Jahrbuch 1901 (A. Zeus). Debatte zu A. Bruhns' Vortrag. 296. Pl.-Vers. am 18. Jänner: Festrede zur Pestalozzifeier (Ed. Siegert). 297. Pl.-Vers. am 1. Februar: Elektrische Straßenbahnen, II. Teil (Hofrat J. Kareis). Über Ferialhochschulkurse (F. Mitterbauer). Debatte hiezu. 298. Pl.-Vers. am 1. März: Periodische Blätter für Realienunterricht und Lehrmittelwesen (K. Sponner). Einführung in den chemischen Unterricht an Bürgerschulen (H. Pabisch). Die neue Schreibung (M. Zens). Debatte hiezu. 299. Pl.-Vers. am 5. April: Die Psychologie der Gefühle im Lichte der neueren Forschung (Dr. W. Jerusalem). Debatte zu M. Zens' Vortrag. 300. Pl.-Vers. am 19. April: Das pädagogische Komitee der »Hagenbund«-Ausstellung (A. Kunzfeld). Debatte zu J. Blachfelners Vortrag. 301. Pl.-Vers. am 3. Mai: Theorie und Praxis unserer Volksschule (K. Neubauser). Besprechung des »Pädagogischen Jahrbuches 1901«. Sektionssitzung am 24. Mai: Dr. Fr. Rüdorffs Grundriß der Chemie von Dr. R. Lüpke (H. Pabisch). Naturgeschichte für Bürgerschulen von Pokorny-Neumann (K. Sponner). Die Lehrkunst von Albr. Goerth (A. Zens). Die Kunst im Leben des Kindes von Jul. Leisching (M. Baumann). Debatte zu Kunzfelds Vortrag. — Ausschuß des Vereinsjahres: B.-D. M. Zens, Vorsitzender; Dir. D. Simon und B.-L. A. Bruhns, Vors. Stellvertreter; V.-L. Jos. Krapfenbauer, V.-L. Ant. Zens (zugleich Redakteur des Pädagogischen Jahrbuches), B.-L. J. Hieher und L. R. Peter,

Schriftführer; B.-D. K. Salava, Kassier; O.-L. Ed. Rybiczka nnd V.-L. M. Baumann, Bibliotbekare; außerdem T.-L. Ant. Druschba, V.-L. A. Fischer, V.-L. F. Jenny, B.-L. A. Kunzfeld, B.-L. K. Sponner, Dir. V. Zwilling.

Zentralverein der Wiener Lehrerschaft. 603 ordentliche, 551 außerordentliche Mitglieder. Obmann Karl Seitz. In jedem Inspektionsbezirke eine Bezirkssektion, ferner eine Sektion für Lehrerinnen, zwei Kategoriesektionen (Sektion der Bürgerschullehrer nnd Bürgerschullehrerinnen nnd Sektion der jüngeren Lebrerschaft). Der Zentralverein der Wiener Lebrerschaft ist ein Kampfverein. Er stellte sich einerseits die Aufgabe, den Angriffen der Christlichsozialen auf Schule nnd Lehrer in entsprechender energischer Weise entgegenzutreten und andererseits die Bevölkernng über moderne Schuleinricbtungen und das Wirken der Lehrer in und außer der Schule aufzuklären. Aus diesen Aufgaben ergaben sicb im Berichtsjahre folgende Verhandlnngstbemen: Die Gehaltsforderungen der Lehrerschaft; die Frage der Schulärzte und Schnlbäder; drei Vorträge über die Erwerbsarbeit der Kinder: *a*) die Kinderarbeit in gewerblichen Betrieben, *b*) landwirtschaftliche Kinderarbeit, *c*) die Schäden der Kinderarbeit. Mit diesen Vorträgen war eine Ausstellung von Kinderarbeiten verbunden, die allgemeines Interesse erweckte. In der VI. Sektion wurde über: »Die Kinderkrankheiten und die Scbule« gesprochen. Die X. Sektion veranstaltete Elternabende. In der Sektion der jüngeren Lehrerschaft wnrden in zwei Vorträgen spezielle Unterlehrerfragen erörtert. — Der Zentralverein der Wiener Lehrerschaft beteiligte sich gemeinsam mit den anderen freisinnigen Lehrervereinen an den großen Knndgebungen der Lehrer Wiens, betreffend die Gebaltsfrage, die Stellungnahme der Lehrer zu den Landtagswahlen und die Maßregelnngen der Gewerbescbullehrer.

Verein »Bürgerschule« in Wien. 400 Mitglieder. Obmann B.-L. Oswald Hohensinner, Obmannstellvertreter B.-L. L. Manner, Schriftführer B.-L. W. Pausa. — Die Ansgestaltung der Bürgerschule durch eine vierte Klasse (W. Pausa). Zur Überprüfung der Lehrpläne wurde ein Komitee eingesetzt, dessen Vorscbläge die Hanptversammlnng genehmigte. — Eingaben an das Unterrichtsministerium: Grundsätze für die Ausgestaltung der Bürgerschule; über Errichtung von Kursen zur Fortbildung der Zeichenlehrer. — In Fragen, welcbe die Gesamtlehrerschaft betreffen, nahm der Verein Fühlung mit den freisinnigen Lehrervereinen Wiens und veranstaltete im Verein mit denselben eine allgemeine Lehrerversammlung znr Besprechung der Gehaltsfrage.

Verband der Leiter der Volks- und Bürgerschulen. Gegründet 1897. 229 Mitglieder. Obmann O.-L. Ig. Pennerstorfer. — Das Substitutionsnormale (A. Reisinger). Der Übertritt der Volksschüler in die Bürgerschule. (I. Pennerstorfer.)

Verein österreichischer Zeichenlehrer. Vorsitzender B.-L. Jos. Blachfelner. 380 Mitglieder (33 Ehren-, 12 korrespondierende, 4 unterstützende und 331 ordentliche Mitglieder). Vereinsorgan: »Zeitschrift für Zeichen- und Kunstunterricht.« Dasselbe wurde auch heuer sowohl von der boh. k. k. Unterricbtsverwaltnng als aucb von der Kommune Wien snbventioniert. Eine wichtige Aktion des Vereines in diesem Jahre war die Veranstaltung eines Ferial-Zeichenkurses. Derselbe währte vom 21. Jnli bis 31. August und wurde von 24 Lehrern besucht. Für die Zeit vom 15. Dezember 1903 bis 15. Jänner 1903 ist eine Ausstellnng der Arbeiten des Kurses beschlossen.

Wiener Lehrerverein. Obmann B.-L. Matth. Strebl. 248 Mitglieder. — Verlorene Sprachschätze (Dr. Boeniscb). Die Gehaltsfrage (Herbe). Die Neugestaltung der Bürgerschnle (Püchl). Der Lebrertag in Klosterneuburg (Hödl). Vor- und Nacbteile der Hansaufgaben (Tutschku). Neue Bestrebungen auf dem Gebiete der nationalen Er-

ziehung (Deinhardt). Gemeinsam mit anderen freisinnigen Lehrervereinen wurde eine allgemeine Wiener Lehrerversammlung einberufen, welche mit der Tagesordnung: Die materielle Lage der Wiener Lehrerschaft und die notwendige Gehaltsregulierung (Referent B.-L. M. Strebl) am 4. Jänner 1902 stattfand.

Lehrerverein im II. Bezirke. Gegründet 1881. Obmann V.-L. H. Ascher. 8 Ehren-, 79 ordentliche und 40 beitragende Mitglieder. — Diskussion über Schule und Alkohol. Reformbestrebungen zur Umgestaltung des Zeichenunterrichtes.

Pädagogischer Verein in Hernals. Gegründet 1869. Obmann Dir. Joh. Mandl. 8 Ehren- und 28 ordentliche Mitglieder.

Verein der Lehrer und Schulfreunde Wiens. Gegründet 1898. 684 ordentliche, 835 außerordentliche Mitglieder. Obmann B.-D. Ig. Hueber. — Dr. Lueger und die Schule (Kasper). Das alte und neue Pensionsgesetz (Podirsky). Die »Los von Rom«-Bewegung (Dr. Wesselsky). Unsere Gehaltsfrage (Mayer). Gehaltsregulierungspetitionen wurden an maßgebende Körperschaften versendet; Einleitung einer Aktion zur Besserstellung der Gewerbeschullehrer; Abhaltung von Lehrlingsvorträgen durch Vereinsmitglieder. — 20 Ortsgruppen (nach Gemeindebezirken); Obmänner derselben: B.-L. Jos. Dichler, V.-D. L. Podirsky, B.-L. F. Lange, B.-L. K. Haller, O.-L. R. Wanierka, V.-L. L. Jettel, B.-D. A. Mayer, B.-L. E. Woblbach, O.-L. G. Würflinger, O.-L. J. Edlbofer, O.-L. Ig. Hirschka, B.-L. Rich. Kasper, B.-L. Karl Bauer, O.-L. W. Lang, O.-L. G. Gruber, V.-L. Ed. Suchanek, B.-D. A. Stift, B.-L. G. Kraft, O.-L. F. Koppensteiner.

Katholischer Lehrerverein Dr. Lorenz Kellner. Obmann Ferd. Eminger. Wie könnte das stark gesunkene Standesbewußtsein im Lehrerstande gehoben und die Einigkeit in demselben angebahnt werden? (J. Meier.) Neue Strömungen in der Geographie und deren Rückwirkung auf den Unterricht (Dr. Becker). Das Leben und Treiben in der Türkei (L. Zorn). Bildende Mächte (P. Al. Schweykart). Schule und Volk (L. Kunschak). Wo Menschen schweigen, werden die Steine reden (P. Dr. Müller). Was erwarten Schule und Lehrer vom Volke? (Bösbauer). — § 5 der Satzungen besagt: Ordentliches Mitglied kann jeder katholische Lehrer werden, dessen Ansuchen um Aufnahme die Leitung mit Zweidrittelmehrheit stattgibt. Jedes ordentliche Mitglied legt bei seiner endgiltigen Aufnahme in die Hände des Obmannes oder dessen Stellvertreters das feierliche Versprechen ab, unentwegt festzuhalten an den Prinzipien des Vereines: katholischer Glaube, Patriotismus, christliche Jugenderziehung, Wissenschaft und treue Freundschaft. — Vereinsorgan »Christl. pädag. Blätter«. — Geistlicher Konsulent Propst Joh. Menda.

Verein zur Verbreitung naturwissenschaftlicher Kenntnisse. Präsident Hofrat Dr. V. v. Lang, Vizepräsident Hofrat Dr. F. Toula und Prof. A. Obermayer. 3 Ehren-, 80 unterstützende und 607 ordentliche Mitglieder. — Über den Schwefel (Dr. A. Bauer). Das infrarote Wärmespektrum (Dr. G. Jäger). Über Kakao und Schokolade (Dr. K. Hassack). Über den Bodensee (Dr. A. Penck). Telephongraph, Mehrfachtelephonie und Schnelltelegraphie (Dr. J. Sahulka). Über Strahlung (Dr A. Lampa). Über Buttersäuregärung (Dr. A. Schattenfroh). Über Staubkrankkeiten (Dr. J. Sorgo). Über dynamische Luftschiffahrt (Ing. W. Kress). Über die Blutfarbstoffe (Dr. R. v. Zeynek). Über die physikalische Therapie in der Vorzeit und in der Gegenwart (Dr. L. Freund). Luftspiegelung und Fata Morgana (Dr. M. Pernter). Die Rauschbrandkrankheit (Dr. R. Grassberger). Über kolloidale Metalle (Dr. M. Bamberger).

Über Lianen (Dr. R. v. Wettstein). Spektralanalyse der Himmelskörper (Dr. K. Kostersitz). Über die kristallinischen Schiefer (Dr. Fr. Becke).

Verein zur Förderung des physikalischen und chemischen Unterrichtes. 369 Mitglieder, darunter 179 Lehrkräfte an Volks- und Bürgerschulen. Vierteljahrsberichte, redigiert von Prof. Dr. K. Haas. — Vorträge: Über den experimentellen Nachweis des Ohmschen Gesetzes (Wagner). Vorlesungsversuche mit dem elektrischen Ofen (Böck). Das infrarote Spektrum (Jäger). Telephonograph und Mehrfachtelephonie (Sahulka). Hydraulische Schulversuche (von Lang). Das Tetschener Schulelektroskop (Fischer). Sternspektra (Kostersitz). — Exkursionen: Kühlanlagen im Lagerhause II. Franzensbrückenstraße, k. k. graphische Lehr- und Versuchsanstalt, Unterstation der elektrischen Straßenbahnen, Maschinenfabrik Siemens & Halske.

Verein der Industrielehrerinnen und der Lehrerinnen der französischen Sprache in Österreich. 3 Ehren-, 409 ordentliche und 5 unterstützende Mitglieder. Präsidentin Amalie Hübel.

Verein österreichischer Taubstummenlehrer. Neugegründet 1901, Sitz in Wien. 98 ordentliche, 4 außerordentliche Mitglieder. Ohmann Anton Druschba. — 5 Leitungssitzungen, 3 Plenarversammlungen, 1 Generalversammlung. — Referate zur Aufstellung eines Lehrplanes für Rechnen, Geographie und Geschichte, Naturgeschichte und Naturlehre, Zeichnen und Schreiben, Turnen und Arbeitsunterricht. (Referenten: Cl. Kühnel, Th. Perschke, G. Güntschl, K. Kaubek, A. Urbanetz und J. Pabisch). — Geschichte der kärntnerischen Landestaubstummenanstalt in Klagenfurt (Leop. Schneider). — Das Vereinswesen der Taubstummen (J. Silberbauer). — Der Verein veranstaltete am 1. April 1902 in Wien einen allgemeinen österreichischen Taubstummenlehrertag, an welchem sich gegen 100 österreichische Taubstummenlehrer aus allen Teilen der Monarchie, sowie hervorragende behördliche Personen beteiligten. Zur Verhandlung gelangten folgende Themen: 1. »Der gegenwärtige Zustand des österreichischen Taubstummenbildungswesens« (Gustav Pipetz-Graz). 2. »Die Schulpflicht der Taubstummen« (Joh. Kraft-Wien). 3. »Die soziale Stellung der österreichischen Taubstummenlehrerschaft« (W. Merkl-Wien). — Vereinsberichte, »Mitteilungen«, erscheinen nach Bedarf.

Oberösterreichischer Landeslehrerverein. Gegründet 1867. 1264 Mitglieder. Obmann: Alfred Böck-Galleneukirchen; Vorsandstellv.: Raim. Flir-Linz. Der Verein zählt 45 Zweigvereine, u. zw.: 1. Am Adenberg. 2. Aigen. 3. Eferding. 4. Eugelhartszell. 5. St. Florian. 6. Frankenmarkt. 7. Freistadt. 8. St. Georgen am Walde. 9. Gmunden. 10. Grein. 11. Grieskirchen. 12. Grünburg. 13. Haag. 14. Hellmonsödt. 15. Henbart. 16, Ischl. 17. Kirchdorf. 18. Kremsmünster. 19. Am Kürenberg. 20. Lambach. 21. Lembach. 22. Leonfelden. 23. Linz. 24. Mattigbofen. 25. Mauerkirchen-Braunau. 26. Mauthausen-Pregarten. 27. Mondsee. 28. Neufelden. 29. Obernberg. 30. Ottensheim. 31. Perg. 32. Peuerbach. 33. Ried. 34. Rohrbach. 35. Schärding. 36. Sierning. 37. Steyr, 38. Unterweißenbach. 39. Vöcklabruck. 40. Am Weilhart. 41. Wels. 42. Weyer. 43. Am Wimberg. 44. Windischgarsten. 45. Wolfsegg-Schwanenstadt. Die Verwaltung des o. ö. L.-L.-V. geschieht teils durch die Vollversammlung, teils durch den Zentralausschuß, beziehungsweise die Abgeordnetenversammlung. Sämtliche Mitglieder sind zugleich Bundesmitglieder. Vereinsorgan »Zeitschrift des o. ö. L.-L.-V.« (Schriftleiter Jos. Niemetz). Jeder Zweigverein hält im Jahre 4 Versammlungen ab, in denen wissenschaftliche, literarische u. s. w. Vorträge gehalten werden. Der Zentralausschuß gliedert sich in 5 Sektionen: Bildungssektion, Rechtssektion, Preßsektion, Organisationssektion und Statistische Sek-

tion. Verhandlungsgegenstände: Gehaltsregulierung. Lesebuchfrage. Moderner Zeichenunterricht. Reform des Realienunterrichtes. Turnwesen. Stellungnahme gegen das neue Gesetz vom 23. März 1902. Organisationsfragen. Entwurf einer Dienstordnung. Veranstaltung eines Zeichenkurses.

Salzburger Landeslehrerverein. Gegründet 1869. 4 Ehren-, 373 ordentliche, 1 korrespondierendes, 15 außerordentliche Mitglieder. Ohmann B.-L. Joh. Klingenschmied. Vereinsorgan »Zeitschrift des Salzb. L.-L.-V.« (Schriftleiter P. Simmnele). Der Zentralausschuß befaßte sich namentlich mit der Neuabfassung des Pensionsgesetzes und unternahm alle Schritte, damit den gerechten Forderungen der Lehrer entsprochen werde. Der Verein besteht aus 18 Zweigvereinen: Ahtenan, Gastein, St. Gilgen, Hallein, Hof (Faistenau), St. Johann, Lofer, Lungau, Mittersill, Neumarkt-Mattsee, Oberndorf, Radstadt, Saalfelden, Salzburg Stadt, Salzburg Umgehung, Taxenhach, Werfen, Zell am See.

Steiermärkischer Lehrerbund. Gründungsjahr 1875, Mitgliederzahl 891 in 27 Zweigvereinen. Obmann Josef Killer, Lehrer, Paldau hei Feldhach. Wie in den früheren Jahren, so heschäftigt sich auch in diesem Jahre der Bund, respektive dessen Leitung besonders mit Rechtsfragen und mit der Verbesserung der materiellen Lage der Lehrerschaft. Daß die Erfolge nicht entsprechen, ist nicht seine Schuld, sondern Schuld der maßgebenden Faktoren, die in der Gewährung von Rechten an die Lehrerschaft eine große Engherzigkeit hekunden und die Härten des Ortsklassensystems mit der Notlage des Landes entschuldigen. Die Bundesleitung petitionierte heim steierm. Landtage 1. um Aufhebung der Rubrik »Politisches Verhalten« in der neuen Qualifikationstabelle; 2. um Einrechnung der Unterlehrerjahre; 3. um Zulagen für jene Lehrer, die nach 20-jähr. Dienstzeit nicht Schulleiter geworden sind; 4. um offene Qualifikation und 5. Schaffung eines Disziplinargesetzes; um Vertretung der Lehrerschaft im Landesschulrate durch selhst gewählte Vertreter. Von diesen Petitionen wurde nur eine teilweise günstig erledigt, indem der Landtag beschloß, zur Beratung des Disziplinargesetzes eine Enquette einzuberufen, an der auch Vertrauensmänner der Lehrer teilnehmen sollen. — Um diese Petitionen auch zur Kenntnis des Landesschulrates zu bringen, wurden gleichzeitig vom Bunde und vom Verhande deutscher Lehrer (der Antrag ging vom letzteren aus) sämtliche Bezirksvereine aufgefordert, in den Bezirkslehrerkonferenzen gleichlautende Anträge einzubringen: Vollanrechnung sämtlicher im öffentlichen Schuldienste zugebrachter Dienstjahre für die Pension und der Unterlehrerjahre nach der Lehrbefähigungsprüfung auch für die Alterszulagen; Personalzulagen wie oben unter 3 und die anderen wie ohen angegebenen Punkte. Dieser Aufforderung wurde überall entsprochen und die Anträge in den Bezirkslehrerkonferenzen einstimmig angenommen. — Die Bemühungen beider Lehrerverbände des Landes sind gewiß solche, daß sich jeder Standesgenosse verpflichtet fühlen sollte, sie nach Kräften zu unterstützen, leider ist das nicht der Fall, denn es gibt wie anderswo auch in Steiermark Lehrer und noch mehr Lehrerinnen, die keinem Lehrervereine angehören, an der Arbeit also nicht teilnehmen, wohl aher mitgenießen, was die andern errungen hahen. — Vereinsorgan »Steierm. Schul- und Lehrerzeitung«; deren Redigierung wurde aus naheliegenden Gründen einem Nichtlehrer übertragen.

Verband der deutschen Lehrer und Lehrerinnen in Steiermark. Obmann O.-L. Klement Pröll-Gleisbach. 14 Lehrervereine mit 507 Mitgliedern und 249 Einzelmitgliedern. Zweigvereine: Graz, Marhurg, Cilli, Pettau, Aflenz, Birkfeld, Deutsch-Landsberg, Frohnleiten, Fürstenfeld, Gleisdorf, Umgehung Marhurg, Mürzzuschlag,

Ulman, Weiz. Die Angliederung an den d. österr. Lehrerbund wurde eingeleitet. In Gemeinschaft mit dem steiermärkischen Lehrerhunde wurde an sämtliche Lehrervereine des Landes eine Zuschrift hinausgegeben, in welcher diese aufgefordert wurden, die sattsam bekannten Forderungen der Lehrerschaft in allen Bezirkslehrerkonferenzen dieses Jahres in Form von übereinstimmenden Anträgen vorzubringen. An den Landtag und Landesschulrat wurden nachstehende Bittschriften gerichtet, worin um Folgendes angesucht wird: Vollanrechnung der Unterlehrerjahre für die Dienstalterszulagen, Anrechnung der 2 Pflichtjahre vor der Befähigungsprüfung für die Altersversorgung, Gewährung von Dienstesznlagen für Lehrer, die mit 20 Dienstjahren noch nicht Schulleiter sind, Schaffung eines Dienstesstrafgesetzes, Öffentlichkeit der Dienstesbeschreibnng, Änderung der neuen Diensttabelle und Vertretung der Lehrerschaft im Landesschulrate. Hauptversammlung zu Brnck a. d. M. am 12. und 13. Septemher 1902. »Die Schulerhaltung und der Lehrstand« (K. Gassarek). — Vereinsorgan »Pädagogische Zeitschrift« (Schriftleiter Ferd. Fellner).

Kärntischer Lehrerbund. 2 Ehren- und 645 ordentliche Mitglieder. Obmann B.-D. R. Mattersdorfer-St. Veit a. d. Glan. Schaffung eines Disziplinargesetzes (Preninger). Gleichstellnng der Gehaltshezüge der Volks- und Bürgerschullehrer mit jenen der Staatsheamten (Schluga). Zweigvereine: 1. Lehrerverein im Bezirke Bleiburg (Bleiburg). 2. Bezirkslehrerverein »Kanal-Untergailtal« (St. Georgen im Gailtale hei Nötsch). Zweiglehrerverein »Dittes« im Glantale (Sörg, Post Feistritz-Pulst). 3. Lehrerverein »Feldkirchen und Umgebung« (Feldkirchen). 4. Zweiglehrerverein »Gegend« (Arriach bei Villach). 5. Lehrerverein »Görtschitztal« (Klein-St. Paul in Kärnten). 6. Lehrerverein »Gurktal« (Gurk). 7. Zweiglehrerverein »Umgebung Klagenfurt« (Maria Saal). 8. Zweiglehrerverein »Lavanttal in Kärnten« (Wolfsberg). 9. Zweiglehrerverein »Liesertal« (Gmünd in Kärnten). 10. Zweiglehrerverein »Metnitztal« (St. Salvator hei Friesach). 11. Lehrerverein »Mittelgailtal« (Hermagor). 12. Zweiglehrerverein »Oberdrautal« (Kleblach, Oberkärnten). 13. Zweiglehrerverein »Ohergailtal« (Kötschach, Post Kirchbach im Gailtal). 14. Zweiglehrerverein »Oberjanntal« (Völkermarkt). 15. Zweiglehrerverein »Oherlavanttal« (St. Leonhard im Lavanttale). 16. Zweiglehrerverein »Obermölltal« (Winklern im Mölltale). 17. Zweiglehrerverein »Oherrosental« (Velden am Wörthersee). 18. Zweiglehrerverein »Spital-Millstadt« (Holz, Post Lendorf). 19. Zweiglehrerverein »St. Veit Umgehnng« (Obermühlbach, Post St. Veit an der Glan). 20. Zweiglehrerverein »Untermölltal« (Obervellach im Mölltale). 21. Zweiglehrerverein in »Unterrosental« (Ferlach). 22. Zweiglehrerverein »Villach-Paternion« (Feistritz a. d. Drau). 23. Zweiglehrerverein »Reichenan« (Kleinkirchheim).

Lehrerverein des Landes Vorarlberg. Gegründet 1870. 6 Ehrenmitglieder, 102 wirkliche, 456 unterstützende und 2 korrespondierende Mitglieder. Obmann: Josef Peter, Lehrer in Dornbirn. Vom 15. September 1901 bis 15. September 1902 wurden abgehalten: 2 Hauptversammlungen, 1 Wanderversammlung nnd 4 Ansschußsitzungen. Verhandlungsgegenstände in den Versammlungen: Das Disziplinargesetz (Abg. Drexel). Unser Liederhuch (Leuprecht). Ferienkurs in Wolfsberg (Ender). Geschichte der Bludenzer Stadtschule im 16., 17. und 18. Jahrhundert (Gorbach). Elternkonferenzen (Geiger). Das deutsche Drama der Gegenwart, seine hanptsächlichsten Richtungen und Vertreter (Hörtnagel). Bericht über die Abgeordnetenversammlung des Bundes (Peter). Warum kann unsere Volksschule den an sie gestellten Forderungen nicht entsprechen? (Peter.) Aus den Ausschnßsitzungen: Anregung zur Heransgabe eines Lehrerschema-

tismus von Vorarlberg; die Neuauflage der »Liedersammlung« des Vereines wird zur Genehmigung durch die Schulbehörden fertiggestellt; eine Schülerhandkarte von Vorarlberg soll von der Firma Freytag und Berndt unter Mithilfe des Vereines herausgegeben werden; die Jugendschrift: »Vom Sturme erfaßt« (von dem Vereinsmitglied Gorbach) wird durch den Verein in Druck gelegt und auf den Büchermarkt gebracht; »Der junge Bürger«, Fortbildungsschrift, geleitet vom Obmann, hat in seinem XIV. Jahrgang eine Auflage von 3000 Stück erreicht. Alle Ansuchen um Unterstützung in Not geratener Mitglieder konnten vom Vereine günstig erledigt werden. Zu dem Lehrerhochschulkurs in Leoben wurde aus Vereinsmitteln ein Mitglied entsendet, ebenso zu dem Lehrertag in Troppau. Zu Vorschlägen für Abänderungen der Lehrpläne wurden Vorberatungen gepflogen, und es werden dieselben fortgesetzt werden, bis die betreffenden »Leitsätze« den Behörden vorgelegt werden können. Der Verein hatte im verflossenen Jahr 2666 *K* Einnahmen und 1432 *K* Ausgaben. Der Grubefond (Unterstützungskassa) ist auf 11710 *K* angewachsen. Der »Junge Bürger« weist 6080 *K* Aktiva und 5930 *K* Passiva aus. Der Verein ist mit seinen Mitgliedern dem Verein »Lehrerschutz« beigetreten und hält als Vereinsorgan für sämtliche Mitglieder die d. ö. Lehrerzeitung. Auch ist der Verein Mitglied des Vorarlberger Unterstützungsvereines in Innsbruck; des Vereines der Vorarlberger in Wien; der Lehrmittelzentrale in Wien und des Vereines zur Veranstaltung der Ferienhochschulkurse.

Krainer Lehrerverein. Gegründet 1872. Obmann Prof. Dr. Josef Nejedli-Laibach. Mitgliederzahl 60. Die Haupttätigkeit des Vereines beschränkt sich auf die Erhaltung der »Laibacher Schulzeitung«, welche monatlich einmal erscheint, und die der Verein nur dadurch erhalten kann, daß er durch befreundete Vereine unterstützt wird. Die Verhandlungsgegenstände der Sitzungen bestehen hauptsächlich in der Beratung der einzuschlagenden Wege, um den Verein lebensfähig zu erhalten, bis vielleicht günstigere Verhältnisse seiner Tätigkeit ein weiteres Feld eröffnen. — Im Vereine mit dem »Gottscheeer Lehrervereine« wurde ein Ansuchen an den hiesigen Landtag um Aufbesserung der materiellen Lage der Volksschullehrer gerichtet. Da jedoch der Landtag infolge einer »Obstruktion« nach der zweiten Sitzung geschlossen wurde, so ist für jetzt wenigstens der erwähnte Beschluß gegenstandslos geworden

Landeslehrerverein von Görz und Gradiska. Gegründet im Jahre 1900. 158 Mitglieder. Obmann O.-L. Franz Bajt-Haidenschaft. Es wurde ein Komitee zur Gründung eines Reichslehrerbundes gewählt. Obmann desselben V.-L. Josef Franzot-Görz. Entwurf eines günstigen Gehalts- und Pensionierungsgesetzes; Unterstützung bedürftiger Lehrerkinder; Besorgung passender Wohnungen in der Stadt Görz für die Schuljugend.

Deutscher Landeslehrerverein in Böhmen. Derselbe zählte im 28. Vereinsjahre 82 Zweigvereine mit 6700 Mitgliedern und umschließt nun fast sämtliche Lehrerverbände des Landes. Der Ausschuß, welcher aus 30 von der Abgeordnetenversammlung gewählten Mitgliedern zusammengesetzt ist, besitzt eine eigene Bürgerschulabteilung, welcher die besonderen Angelegenheiten der Bürgerschule zur Verhandlung zugewiesen werden. Die allgemeinen Schul- und Standesfragen werden in den Sitzungen des Gesamtausschusses, welcher nach Bedarf zusammentritt, beraten, während die laufenden Geschäfte, sowie die Vorbereitungen zu jenen Sitzungen in den wöchentlich 1—2-mal stattfindenden Versammlungen der Reichenberger Mitglieder des Ausschusses, an welchem Orte der Sitz der Leitung ist, besorgt werden. An der Spitze des Vereines steht seit nunmehr 21 Jahren Bürgerschuldirektor Franz Rudolf in Reichenberg. Die Haupt-

tätigkeit des Vereines drehte sich im abgelaufenen Vereinsjahre abermals wieder um die Gehaltsfrage. Um das im Frühjahre 1901 vom Landtage beschlossene Lehrergehaltsgesetz der baldigen Sanktion zuzuführen, wurden Unterhandlungen mit Abgeordneten, mit dem Landesausschusse und mit der Regierung gepflogen. Da letztere jedoch zuvor seitens des Landtages die Schaffung eines Bedeckungsgesetzes forderte, so hatte nun der Ausschuß Hand in Hand mit dem tschechischen L.-L.-V. an diesem Punkte den Hebel seiner Tätigkeit anzusetzen. Dank der schulfreundlichen Gesinnung der Mehrzahl der Landtagsabgeordneten ist nun auch in verhältnismäßig kurzer Zeit für diese Bedeckung im Wege einer Landesbierumlage Sorge getragen worden. Da die Höhe derselben jedoch nicht dem Sinne der Regierung entspricht, so harrt die Lehrerschaft noch heute der Erfüllung ihrer gerechten Forderung. Die Vorbereitungen zu der im Jahre 1902 stattgefundenen Landeslehrerkonferenz beschäftigten den Ausschuß ebenfalls während des ganzen Vereinsjahres. Die in der genannten Konferenz gefaßten Beschlüsse entsprachen in vollem Umfange den Wünschen des L.-L.-V., beziehungsweise der Lehrerschaft. Ferner unternahm der Ausschuß Schritte, um die Vertretung der Volks- und Bürgerschullehrer im Landesschulrate zu erreichen. Auch dieser bedeutungsvollen Neuerung dürfte die Erfüllung nahe sein. Die Beteiligung der deutsch-böhmischen Lehrerschaft an den vom Vereine ins Leben gerufenen Hochschulkursen war in diesem Jahre eine gesteigerte. Zur leichteren Ermöglichung der Teilnahme an diesen Kursen wurden neue Mittel und Wege gesucht. Zum Zwecke des Abschlusses eines Vertrages mit einer Unfallversicherungsgesellschaft wurden die nötigen Vorarbeiten unternommen. Auch die Beziehungen des D.-L.-L.-V. zum deutsch-österreichischen Lehrerbunde, sowie innere Vereinsangelegenheiten nahmen einen großen Teil der Arbeitskraft des Ausschusses in Anspruch. Insbesondere waren es die im Vereine zutage getretenen Sonderbestrebungen, welche, um eine Spaltung des Vereines hintanzuhalten, eine Ausgestaltung der Bürgerschulabteilung notwendig machten. Die wirtschaftlichen Unternehmungen wurden auch in diesem Vereinsjahre weiter ausgebaut, so daß abermals den Unterstützungskassen ein namhafter Betrag zugeführt werden konnte. Unter den letzteren sind insbesonders die Hilfskassa und die Kaiser Franz Josefstiftung in Anbetracht der zunehmenden Notlage der Lehrerschaft von der segensreichsten Wirkung. Erstere gewährt den Mitgliedern unverzinsliche Darlehen, sowie nicht rückzahlbare Unterstützungen, während die Zinsen der letztgenannten Stiftung an bedürftige Witwen und Waisen nach verstorbenen Vereinsmitgliedern zur Auszahlung gelangen. Zweigvereine: 1. Arnauer Lehrerverein (Sitz: N.-Hermannseifen), 57 Mitglieder, 2. Lehrerverein des Bezirkes Asch (Schildern, Post Asch), 78, 3. Auschaer Lehrerverein (Auscha), 53, 4. Aussig-Karbitzer Lehrerverein (Aussig), 274, 5. Pädagogischer Verein Aussig (Aussig), 25, 6. Biliner Lehrerverein (Bilin), 66, 7. Lehrerverein Bischofteinitz (Bischofteinitz), 37, 8. Lehrerverein Braunau (Heinzendorf, P. Halbstadt), 86, 9. Deutsch-pädagog. Verein im polit. Bezirke Braunau (Wüstrei, P. Starkstadt), 18, 10. Deutscher Lehrerverein im Bezirke Brüx (Brüx), 97, 11. Deutscher Lehrerverein im nördlichen Teile des Brüxer Bezirkes (Katharinaberg bei Brüx), 22, 12. Deutscher Lehrerverein in Buchau (Reschwitz, P. Luk), 49, 13. Deutsch-pädagog. Verein in Budweis (Budweis), 84, 14. Lehrerverein im Gerichtsbezirke Dauba (Wobern, P. Hirschberg), 63, 15. Lehrerverein im deutschen Schulbezirke Deutschbrod (Friedrichsdorf, P. Iglau), 54, 16. Duppauer Lehrerverein (Saar i. B.), 26, 17. Duxer Bez.-Lehrerverein (Haan, P. Osseg), 111, 18. Verein der Lehrer im nördl. Egerland (Neukirchen bei Egerstein), 73, 19. Verein der Lehrer des südl. Egerlandes (Liebenstein bei Eger), 33, 20. Falkenauer Bez.-Lehrerverein (Bleistadt), 248, 21. Lehrerverein

für den Bez. Friedland (Einsiedl bei Reichenberg), 143, 22. Freier Lehrerverein im Schulbez. Gabel (Zwickau i. B.), 101, 23. Gablonz-Tannwalder Lehrerverein (Dessendorf, Tiefenbach), 237, 24. Lehrerverein Gießhübel (Tanndorf, Post Deschnei), 24 25. Graslitzer Lehrerverein (Graslitz), 69, 26. Verein der Lehrer und Schulfreunde im Gerichtsbez. Gratzen (Gratzen), 53, 27. Grulicher Lehrerverein (Wichstadtl), 38, 28. Lehrerverein Heinrichsgrün und Umgebung (Schönlind bei Heinrichsgrün), 24, 29. Hohenelber Lehrerverein (Hohenelbe), 71, 30. Päd. Verein in Hostau (Schmalau, P. Weißensulz bei Tunitz), 79, 31. B.-L.-V. in Joachimstal (Joachimstal), 100, 32. L.-V. des Gerichtsbez. Kaaden (Kaaden), 78, 33. B.-L.-V. Kaplitz (Meinetschlag), 101, 34. Karlsbader B.-L.-V. (Fischern), 144, 35. Pädagog. Verein Karlsbad (Karlsbad), 18, 36. Deutscher B.-L.-V. Komotau (Komotau), 111, 37. Deutsch-pädagogischer Verein im politischen Bezirke Komotau (Pritschapel, P. Eidlitz), 23, 38. Deutscher pädagogischer Verein im Bezirke Königinhof (Gradlitz), 59, 39. L.-V. im deutschen Schulbezirke Kralowitz (Zwolln, P. Rabenstein i. B.), 24, 40. Kratzau-Grottauer L.-V. (Kratzau), 76, 41. Deutscher B.-L.-V. Krumau (Krumau), 124, 42. Deutscher L.-V. im Bezirke Landskron (Ribnik, P. B.-Trübau), 80, 43. L.-V. des B.-Leipaer Schulbez. (B.-Leipa), 217, 44. Leitmeritzer L.-V. (Theresienstadt), 101, 45. Deutscher L.-V. im Leitomischler Bez. (Abtsdorf a. d. St. G. B.), 39, 46. Lobositzer L.-V. (Tschischkowitz), 51, 47. L.-V. in Luditz (Stiedra), 51, 48. Mieser L.-V. (Nedraschitz, P. Kladrau), 65, 49. Neubistritzer freier deutscher L.-V. (B.-Bernschlag, P. Neu-Bistritz), 47, 50. L.-V. des Gerichtsbez. Neudek (Unter-Brannau, P. Neudek), 47, 51. Deutscher L.-V. im Bez. Neuern (Freihöls Post Neuern), 54, 52. Neuhauser deutscher L.-V. (Deutsch-Moliken, Post Oberbaumgarten), 43, 53. Freier nordböhmischer L.-V. (Rumburg), 193, 54. Deutscher L.-V. im Gerichtsbez. Petschau (Petschau), 55, 55. Deutsch-pädagog. Verein Pilsen (Pilsen), 29, 56. Plan-Königswarter B.-L.-V. (Schanz, P. Marienbad), 136, 57. Podersamer L.-V. (Podersam), 136, 58. Deutscher L.-V. im Politschkaer Bez. (Bräulitz), 22, 59. Deutscher pädagogischer Verein in Prag (Königliche Weinberge), 138, 60. L.-V. des Preßnitzer Gerichtsbezirkes (Weipert-Grund), 90, 61. Reichenberger L.-V. (Reichenberg), 88, 62. L.-V. des Landbezirkes Reichenberg (Liebenau i. B.), 156, 63. Rochlitzer L.-V. (Jablonetz), 30, 64. Rokitnitzer L.-V. (Hernfeld b. Rokitnitz), 47, 65. Ronsperger L.-V. (Ronsperg), 33, 66. Deutscher B.-L.-V. in Saaz (Saaz), 130, 67. Schluckenauer Lehrer-Fortbildungsverein (Schluckenau), 69, 68. Freier L.-V. des Schluckenauer Schulbezirkes (Algrafenwalde bei Nixdorf), 63, 69. Deutscher L.-V. im Schulbezirke Schüttenhofen (Bergreichenstein), 66, 70. Deutscher pädagogischer Verein von Sebastiansberg und Umgebung (Wisset, Post Krimo), 31, 71. Deutscher L.-V. im südwestlichen Böhmen (Wallern), 90, 72. L.-V. des Staaber Gerichtsbezirkes (Dobrzan), 85, 73. Tachau-Pfraumberger B.-L.-V. (Gruppen: Haid, Waldviertel, Tachau, Südl. Waldviertel, Altzedlitsch [Altzedlitsch]), 134, 74. Deutscher L.-V. im Schulbez. Taus (Philippsberg), 18, 75. Tepler L.-V. (Einsiedl b. Marienbad), 79, 76. L.-V. für den Teplitzer Bezirk (Teplitz), 204, 77. Freier L.-V. des polit. Bez. Tetschen (Tetschen), 308, 78. Trautenauer B.-L.-V. (Petersdorf b. Trautenau), 146, 79. Tuschkauer L.-V. (Pleschnitz), 35, 80. Deutscher L.-V. im Gerichtsbez. Wegstädtl (Brotzen), 36, 81. Deutsch-pädagogischer Verein für den Gerichtsbezirk Weseritz (Neumarkt), 36, 82. Freier pädagog. Verein für den Schulbezirk Teplitz.

Deutscher pädagogischer Verein in Prag. Gründung 1869. 207 Mitglieder (2 Ehren-, 17 stiftende, 138 ordentliche und 50 außerordentliche Mitglieder). Obmann August Malley. — Reformbestrebungen auf dem Gebiete der deutschen Grammatik

und Anwendbarkeit dieser Reformen für den Unterricht an der Volks- und Bürgerschule (Frl. B.-Ln. Sitte-Smichow). Die Mendel'sche Regel (Ph. Dr. Ernst Mitschka, Waisenhauslehrer in Prag). Vorführung der von Hugo Wehner, Lehrer in Düsseldorf, erfundenen Rechenmaschine (Prof. Anton Michalitschke in Prag). Unsere Lehrmittel (B.-Dir. Jul. Pohl in Smichow). Der Rechenunterricht in der Volksschule (Dir. Haekel in Karolinenthal). Geologische Streifungen in der Umgebung Prags (Prof. Rud. Watzel in Prag). Über den gegenwärtigen Stand der Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturgeschichtlichen Unterrichtes (B.-Dir. Jul. Pohl in Smichow). Die Mitwirkung der Lehrer am sozialen Friedenswerke (Dr. Rob. Marschner in Prag). — Das »Heim für Lehrertöchter«, das vom d. päd. Verein in Prag im Jahre 1894 gegründet wurde, zählte 15 Zöglinge. Es hat die Aufgabe, den Lehrertöchtern deutscher Nationalität, die in Prag ihren Studien obliegen, pädagogische Aufsicht angedeihen zu lassen, ihnen bei der Wahl passender Kosthäuser behilflich zu sein und den Dürftigen Geldunterstützungen zu gewähren — Der Jugendspielausschuß des Vereines, der im Jahre 1891 die Jugendspiele in Prag einführte, hat seit seinem Bestande 146.735 Kinder beschäftigt und 32.685 freie Eislaufkarten und 347 Paar Schleifschuhe und eine große Zahl Badekarten an arme Schulkinder verausgabt. Die Leitung der Jugendspiele lag in den Händen des Obmannes August Malley.

Deutscher mährischer Lehrerbund. Obmann B.-L. Karl Frank-Brünn. 39 Zweigvereine: 1. Brünner Lehrerverein (Brünn), 221 Mitglieder. 2 Verein »Bürgerschule« (Brünn), 129, 3. Lehrer-Fortbildungsverein in Kumrowitz (Unter-Gerspitz bei Brünn), 58, 4. Fortbildungsverein deutscher Lehrer und Lehrerinnen in Auspitz (Auspitz), 64, 5. Bezirkslehrerverein in Hohenstadt (Müglitz), 96, 6. Deutscher Lehrerverein »Diesterweg« in Iglau (Iglau), 47, 7. Pädagogischer Verein für den Schulbezirk Neutitschein (Neutitschein), 109, 8. Verein deutscher Lehrer und Schulfreunde in Nikolsburg (Ober-Wisternitz), 116, 9. Klub deutscher Lehrer in Olmütz (Olmütz), 24, 10. Verein deutscher Lehrer und Schulfreunde im Landbezirke Olmütz (Nedweis bei Olmütz), 54, 11. Bezirkslehrerverein in Römerstadt (Braunseifen), 56, 12. Bezirkslehrerverein in Mährisch-Schönberg (Weikersdorf), 107, 13. Lehrerverein in Mähr.-Altstadt (Mähr.-Altstadt), 27, 14. Nordmährisch-deutscher Lehrerverein in Sternberg (Sternberg), 98, 15. Lehrerverein in Mähr.-Trübau (Mähr.-Trübau), 81, 16. Lehrerverein in Zwittau (Zwittau), 97, 17. Verein deutscher Lehrer und Schulfreunde in Znaim (Znaim), 35, 18. Lehrerverein des Landbezirkes Znaim (Klosterbruck), 107, 19. Deutscher Lehrerverein in Stadt Liebau (Schönwald, Post Bautsch), 27, 20. Verein deutscher Lehrer und Schulfreunde in Proßnitz (Proßnitz), 123, 21. Deutsch-pädagog. Verein in Mähr.-Weißkirchen (Mähr.-Weißkirchen), 42, 22. Lehrerverein im Budwitz-Datschitzer Bezirke (Budwitz), 31, 23. Deutscher Lehrerverein in Mähr.-Neustadt (Mähr.-Neustadt), 67, 24. Lehrerverein in Bärn (Bärn), 25, 25. Deutsch-pädagog. Verein des Bez. Mistek (Witkowitz), 92, 26. Verein deutscher Lehrer des Gerichtsbezirkes Schildberg (Mähr.-Rothwasser), 81, 27. L.-V. der deutschen Sprachinsel Deutsch-Brodek-Wachtel (Ölhütten, P. Konitz), 13, 28. Verein deutscher Lehrer des Landschulbezirkes Iglau (Wilenz, P. Iglau), 20, 29. L.-V. in Trebitsch (Trebitsch), 8, 30. L.-V. in Kromau (Kromau), 43, 31. Deutscher L.-V. des Schulbez. Wischau (Wischau), 30, 32. L.-V. für den Gerichtsbezirk Hof (Hof), 32, 33. Deutscher L.-V. des Schulbezirkes Göding (Göding), 28, 34. Verein fortschrittlicher Lehrer und Schulfreunde in Brünn (Brünn), 173, 35. Verein deutscher Lehrer der Schulbezirke Ung.-Hradisch (Stadt und Land), Gaya und Ung.-Brod (Ung.-Hradisch), 24, 36. B.-L.-V. in Hotzenplotz (Hotzenplotz), 21,

37. Verein der Lehrer und Schulfreunde in Lundenburg (Lundenburg), 80, 38. Pädag. Verein in Lundenburg (Lundenbnrg), 254, 39. Lehrerkluh Hennersdorf (Hennersdorf), 28.

Brünner Lehrerverein. (35. Vereinsjahr; 232 Vereinsmitglieder, 10 Ehrenmitglieder.) Obmann B.-L. Josef Manda. — 12 Vollversammlungen, 42 Sektions- und Klubsitznngen, 6 Exkursionen, 4 Unterhaltungsabende. Die innere Vereinstätigkeit war trotz des heftigen Kampfes wider die ersten Ansätze der Reaktion in Brünn recht lebhaft. Zwei neue Vereinssektionen haben sich innerhalb des Jahres gebildet.

Sektionen I. Dittes-Klub, 1897 mit Vorbedacht zu Ehren Dr. Dittes benannt, zählt 70 Mitglieder. Die Tagesordnung der Klubsitzungen besteht in der Beratung von Standes- und Schulfragen, wissenschaftlichen Vorträgen und Musik; im Sommer zweimal wöchentlich Ballspiele im Freien. Als seine beste Aufgahe betrachtet der Klnb, die »Jüngsten nnseres Standes zu gesinnungstreuen, offenen Charakteren heranznhilden«. II. Klub für Naturkunde (Ohmann B.-L. Heinrich Laus) zählt 84 Mitglieder, davon 25 auswärtige und erstreckt seine überaus intensive Tätigkeit auf alle Zweige der Naturwissenschaften. Aus den reichhaltigen Lehrmittelsammlungen wurden bisher 72 Schulen und Lehranstalten und 5 Museen beschenkt. Der Klnb hat die Blumenpflege durch Schnlkinder nnnmehr durch 3 Jahre dnrchgeführt (Blnmenausstellung Oktober 1901), ehenso mit der Schaffung eines Herhariums der mähr. Flora begonnen. Seit 1901 sind die »Periodischen Blätter für Realienunterricht und Lehrmittelwesen« (Redakteur Prof. Rob. Neumann, Brünn) Kluborgan. — Der Kluh steht mit 62 wissenschaftlichen Vereinen des In- und Auslandes in Verbindung. Jahrestätigkeit: 15 Sitzungen mit 123 Vorträgen und 26 wissenschaftl. Mitteilungen, 9 Exkursionen. Der soeben veröffentlichte 4. Bericht des Kluhs für 1901/2 enthält außer den Sitzungsprotokollen 11 selhständige Ahhandlnngen und Studien. — III. Musikklub (Dirigent B.-L. A. Klofant). — Unterlehrersektion (1900 begründet, Ohmann Hans Reichmann). — 5. Sektion »Volksschule« (Obmann Julius Wodzinski) wurde November 1901 zur intensiveren Wahrung der Interessen der »Volksschule« gegenüber der von gegnerischer Seite geplanten Schaffung eines eigenen »Volksschullehrervereines« ins Lehen gerufen. — VI. Sektion znr Pflege künstlerischer Bildnng. Durch einen Vortrag des Museumsdirektors Herrn Jul. Leisching: »Über die Ergebnisse des ersten Dresdener Kunsterziehungstages« angeregt, vereinigten sich die Kunstfreunde im Verein Fehruar 1902 zu dieser Sektion. In 8 Sitzungen wurden die Teilnehmer systematisch in die Kunstgeschichte eingeführt. In der ersten Hälfte Mai hielt Musenmsdirektor Herr Architekt Leisching einen vierteiligen Vortragszyklns üher die Malerei mit Skioptikonhildern, worauf in der Pfingstwoche eine zweitägige Studienreise nach Wien zum Besuche der dortigen Gemäldesammlungen stattfand. Mehrere Ausstellungen im Gewerhemuseum unterstützten die Tätigkeit der Sektion. — Die innere Vereinsarbeit wird in 11 inneren Arbeitsabteilungen organisiert. Der Lesezirkel (Stephanieschule) umfaßt 7562 Werke (+ 836) nnd weist 3918 Entlehnungen auf. — Diesterweg-Stiftung: 3500 K für notleidende Brünner Lehrer, deren Witwen und Waisen; Verwaltnng der Dr. Nowaks-Hilfskasse (Verwalter B.-L. Ad. Wemola) des Bundes 13.000 K. — Im Berichtsjahre wurde eine genaue Brünner Standesstatistik durchgeführt, das Vereinshuch neu ausgegeben; 4 Denkschriften in wichtigen Schul- nnd Standesangelegenheiten wurden überreicht. — Themen der 12 Vollversammlungen: Die Schulforderungen der mährischen Katholikentage und der Katholische Lehrerverein für Mähren (Manda). — Zur geplanten Gründung eines selbständigen Brünner Volksschnllehrervereines (Müller). — Lehrerverfolgungen und »Lehrerschntz« (Katschinka). — Urheimat, Wanderungen der

Germanen und Verbreitung des altgermanischen Lichtkultes (Vortragszyklus, 3 V., Schirmeisen). — Zur Errichtung eines botanischen Gartens in Brünn (Lans). — Rudolf Virchow (Manda). — Die Kunst im Kindesleben (Frank). — Unsere Lohnforderungen (Jul. Wodzinski). — Das Prinzip der Anschaulichkeit im Rechenunterrichte unserer Volks- und Mittelschulen (Prof. Lindenthal). — Die neue Schulrechtschreibung. — Praxis der Hilfeleistung bei Unglücksfällen in der Schule (Dr. Mændl). — Nordische Volksbildung und Volkshochschulen (K. Wlczek). — Universitätskurse für Lehrer (K. Wlczek). — Reform der Lehrerbildung in Preußen (Lans). — Brünner Schul- und Standesfragen (H. Seyfried, Krzisch). — Die Gefahr der Abschlußklassen für das deutsche Schulwesen Brünns (Katschinka). — Das nächste Vereinsjahr bringt einen großen Vortragszyklus: »Das Schulwesen der Erde.«

Österreich.-schlesischer Landeslehrerverein. Gegründet 1868. 900 Mitglieder. Obmann H. Schulig-Jägerndorf. Wichtigste Beschlüsse: Denkschrift an den schles. Landtag, betreffend die Abschwächung der in der Durchführung des Gehaltsgesetzes vom 6. Nov. 1901 hervorgetretenen Härten. Umgestaltung der Witwen- und Waisenpensionsanlagekasse. — Zweigvereine: 1. Lehrerverein Odrau-Wigstadtl, Obmann Dir. Karl Hanel-Wigstadtl. 2. Deutscher L.-V. in Wagstadt, Obmann B.-D. Franz Wolf-Wagstadt. 3. L.-V. in Jägerndorf, Obmann V.-L. Josef Proksch-Jägerndorf. 4. B.-L.-V. Freudental, Obmann B.-L. Eduard Wittek-Freudental. (Zweigvereine von diesem sind: *a)* L.-V. Bennisch, Obmann B.-L. Eduard König-Bennisch, *b)* L.-V. Würbental, Obmann V.-L. Julius Stanzel-Würbental.) 5. Bezirkslehrerverein Freiwaldau, Obmann O.-L. Johann Klein-Setzdorf. (Zweigvereine hievon sind: *a)* Lehrerklub Bielatal, Obmann B.-L. Alois Klose-Freiwaldau, *b)* Lehrerklub Zuckmantel, Obmann O.-L. Czermin-Zuckmantel, *c)* Lehrerklub Friedberg, Obmann O.-L. Jos. Wittek-Friedberg, *d)* Lehrerklub Janernig, Obmann O.-L. Josef Wider-Barzdorf, *e)* Lehrerklub Weidenau, Obmann V.-L. Franz Körbel-Alt-Rotwasser.) 6. B.-L.-V. Troppau-Land, Obmann B.-L. Leopold Riedl-Troppau. 7. Pädagogischer Verein in Teschen, Obmann B.-L. Alexander Littera-Teschen. 8. Pädagogischer Verein Bielitz-Biela, Obmann Dir. David Böhm-Bielitz. 9. L.-V. Teschen-Land, Obmann O.-L. Andreas Kowala-Niedek. 10. Lehrerverein Bielitz-Land, Obmann V.-R. Rudolf Christianus-Alt-Bielitz. 11. Lehrerverein Freistadt, Obmann Dir. Franz Dostal-Oderberg. 12. Lehrerverein Skotschau, Obmann O.-L. Franz Golyschny-Skotschau. 13. Lehrerverein Jablunkau, Obmann V.-Dir. Joh. Netter-Jablunkau. 14. L.-V. Friedek, Obmann B.-L. Georg Kubitzius-Friedek. 15. L.-V. Schwarzwasser, Obmann O.-L. Paul Kurka-Chibi. — Dem Landeslehrervereine nicht angehörige Vereine: 1. Deutscher pädag. Verein in Troppau, Obmann B.-L. Ludwig Pratschker-Troppau. 2. Polskie Towarzystwo pedagogiczne w Cieszyie in Teschen, Obmann S.-L. Georg Kubisz-Weichsel. 3. Troppau. Ústřední spolek českého učitelstva ve Slezsku. Obmann V.-L. Ludw. Šinoš-Klein-Ellgoth.

Französischer Klub für Lehrer in Wien. Gegründet 1887. Obmann B.-D. Ig. Hüber. 1 Ehrenmitglied, 59 ordentliche und 80 außerordentliche Mitglieder. Vereinstätigkeit wie im Vorjahre.

Lehrerfortbildungsverein (Wien). Gegründet am 16. August 1901. 300 Mitglieder. Obmann Dr. Kurt Kaser, Universitätsdozent, Wien, VIII., Wickenburggasse 10. Die vornehmste Tätigkeit des Vereines im Jahre 1901/2 bestand in der Veranstaltung eines Lehrerferialkurses, der vom 4.—26. August 1902 in Leoben abgehalten wurde und von 181 Lehrern fast aller Kronländer Österreichs besucht war. Für das kommende Jahr wurde neuerdings die Abhaltung eines solchen Ferialkurses beschlossen.

Verein »Lehrerschutz« in Wien. Gegründet 1901. 4054 (6 gründende, 3413 ordentliche und 635 außerordentliche) Mitglieder. Präsident A. Ch. Jessen. Unterstützungen wurden gewährt im Gesamtbetrage von 2962 *K*.

Verein der in Wr. Neustadt herangebildeten Lehrer. (Wien, XII., Schönbrunnerstraße 176.) 384 Mitglieder, einstige Zöglinge des Wr. Neustädter n. ö. Landeslehrerseminars. Obmann Otto Glöckel. Über Sozialpädagogik (Theodor Steiskal). Kampf um die Vorherrschaft in Deutschland 1895—1866 (Leopold Zwinger). Meine Radreise nach Schweden und Norwegen (Josef Kremser). Die Impfung und ihre Gegner (Dr. Richard Fröhlich). Über Konstruktion und Anwendung elektrischer Maschinen und Motoren auf dem Gebiete der Kraftübertragung und des modernen Verkehrswesens (Ing. Paul Obnch). Exkursionen: Seifen- und Glyzerinfabrik Sarg & Co. in Liesing, Elektrizitätswerke Siemens & Halske, Leopoldau. Der Verein gibt allmonatlich Mitteilungen an seine Mitglieder unentgeltlich hinaus.

Verein abstinenter Lehrer und Lehrerinnen Österreichs in Wien. XVIII. Theresieng. 51. Gegründet am 8. Mai 1902. Obmann Artur Pollak. 48 Mitglieder. Diese sind zur vollständigen Abstinenz verpflichtet. — Die kulturelle Bedeutung des Kampfes gegen den Alkohol (Dr. Gruber). Diskussion über: Abstinenz oder Mäßigkeit?

Pädagogische Lesehalle. Wien, VIII. Georgsg. 1 (Café Rathaus). 70 Mitglieder. Obmann V.-L. Rudolf Gunert. — Diskussionen: Die Gefühle. Reform des Zeichenunterrichtes. — Aufgelegt sind pädagogische Fachblätter, sozialpolitische und wissenschaftliche Schriften.

Gesellschaft Lehrmittelzentrale. Wien, I., Werdertorg. 6. 200 Mitglieder, darunter 50 Lehrkörper österrerchischer Volks- und Bürgerschulen. Die Zahl der Ortsgruppen beträgt 22. Präsident Hofrat Rudolf Klein, Leiter Franz Tremml, B.-L. Vereinsorgan Periodische Blätter für Realienunterricht und Lehrmittelwesen (Redakteur Rob. Neumann, Brünn). Die Gesellschaft genießt eine Jahressubvention von 2000 *K* seitens des k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht. Der Bezirksschulrat von Krems hat bis auf weiteres der Lehrmittelzentrale alljährlich 600 *K* aus dem Bezirksschulfond für die Ausrüstung der Schulen des Kremser Bezirkes — im ganzen 70 — zugesagt n. z. von 1903 an. Der Lehrmittelzentrale wurde auch die Ausrüstung der Wiener Schulen mit zoologischen und technologischen Lehrmitteln nach dem neuen Lehrmittelverzeichnisse vom Stadtrat übertragen. Die Lehrmittelzentrale nimmt die Herausgabe von Wandbildern für den Anschauungsunterricht in Aussicht. Bezüglich dieser Aktion hat sich die Lehrmittelzentrale mit einem Delegiertenkomitee sämtlicher Wiener Lehrervereine ins Einvernehmen gesetzt.

Gesellschaft zur Gründung und Erhaltung eines Schulmuseums in Wien. Gegründet 1899. 510 Mitglieder. Präsident Dr. J. v. Baechle, Vizepräsident O.-L. H. Tenfelbaner. Die Gesellschaft wird von der Gemeinde Wien, dem k. k. Unterrichtsministerium und dem k. k. Schulbücherverlage subventioniert.

Verein zur Pflege des Jugendspieles. Gegründet 1892. Ortsgruppen in den Bezirken Wiens. Zirka 900 Mitglieder. Obmann Dr. V. v. Kraus. Vereinsorgan: »Mitteilungen des Vereines zur Pflege des Jugendspiels« (Schriftleiter B.-L. Viktor Pimmer).

Lehrerhaus-Verein in Wien. Gegr. 1886. Mitgliederzahl 9779. Obmann Josef Eichler, Übungsschullehrer am Wiener Lehrerpädagogium. Vereinskanzlei Wien 3/3, Beatrixgasse 28. 12 Ortsgruppen (Wr. Neustadt, Neunkirchen, Gmünd, St. Pölten, Znaim, Brünn, Olmütz, Mähr. Schönberg, Steiermark, Kärnten, Ostschlesien, Westschlesien).

Herausgabe der »Mitteilungen an die Mitglieder« und von Verlagswerken (»Führer zu den Schulausflügen auf den Schneeberg«, »Führer durch Wien,« »Turnbuch« u. s. w.). Veranstaltung von Schulausflügen (auf den Schneeberg, nach Seebenstein, Laxenburg, in die Wachau u. s. w.). Der Gesamtumsatz der Wirtschaftseinrichtung bezifferte sich auf 2,316.598 *K*, der an die Mitglieder ausgezahlte Rabatt betrug 92.682 *K*. Das Vereinsvermögen stieg auf 445.860 *K*. — Die Spar- und Darlehenskassa des Lehrerhausvereines in Wien zählte 1355 Mitglieder. Die Anteilseinlagen betrugen 900.000 *K* und die Spareinlagen 69.478 *K*. Die Anteilseinleger erhielten 5 % Dividende, die Spareinleger 4 % Zinsen. — Die Versicherungsanstalt des Lehrerhausvereines in Wien hatte 2149 Verträge über 647.187 *K* abgeschlossen; die Reserven und Überschüsse der Abteilungsfonde stiegen auf 99.751 *K*. Aus dem Unterstützungsfonde wurden 2470 *K* an notleidende Lehrpersonen verteilt.

Lehrerhausverein für Oberösterreich. 7. Vereinsjahr. Gruppe I., Lehrerhaus, 585, Gruppe II., Hilfsfond, 1225 Mitglieder. Vom Vereine betriebene Unternehmungen: Lehrerschematismus, Männerchöre v. Prammer, Geometrie von Ranhofer, der Schulgärtner v. Benesch, Des Imkers Taschenbuch v. Müller, Entschuldigungsblock für Schüler und Ansichtskarten des Lehrerhauses. Das entwickeltste Verlagsunternehmen ist das Jugendschriftenunternehmen des Vereines. Es sind bisher 12 Bändchen der Sammlung erschienen und 2 im Erscheinen begriffen. Die Wirtschaftsabteilung hat bei einer Gesamtumsatzsumme von rund 59.000 *K* dem Vereine und seinen Mitgliedern ein Reinerträgnis von 4000 *K* abgeworfen.

In das Jahr 1901 fällt auch als wichtigstes Ereignis des Vereines die Vollendung und Eröffnung des Lehrerhauses. Das Lehrerhaus, ein dreistockhohes Eckhaus in deutscher Renaissance, hat in seinen Parterreräumen eine Restauration und im 1. Stock die Kanzleien aller freiheitlichen Lehrerorganisationen Oberösterreichs und Herbergezimmer, die zur unentgeltlichen Benützung von Mitgliedern des Vereines zur Verfügung stehen. Im Lehrerhause werden auch die in der Landeshauptstadt auf Studien weilenden Lehrersöhne und Töchter teils unentgeltlich, teils gegen geringes Entgelt verköstigt. Im abgelaufenen Schuljahre wurden 12.000 Portionen an diese Kostzöglinge verabreicht. Die Gruppe II., Hilfsfond, mit einem Vermögen von rund 26000 *K*, zahlte an Unterstützungen und unverzinslichen Darlehen von den Zinsen dieses Kapitals 892 *K* an notleidende Kollegen aus. — Vorstand H. Hornik. — Die Spar- und Darlehenskasse des Lehrerhausvereines für Oberösterreich, registrierte Genossenschaft mit beschränkter Haftung, weist gegenwärtig einen Mitgliederstand von 114 auf. Die Summe der Anteilseinlagen betrug am Ende 1901 10.705·89 *K*. Die Summe der Spareinlagen betrug 25.921·57 *K*. Obmann F. Biechl.

Verein zur Gründung eines Kurhauses für Lehrer und Lehrerinnen deutscher Nationalität in Karlsbad. Derselbe wurde am 10. November 1883 gegründet und verfolgt den Zweck, unbemittelten Lehrern und Lehrerinnen deutscher Nationalität den ärztlich angeordneten Kurgebrauch in Karlsbad zu ermöglichen. Der Verein wird sich außerdem bemühen, den Mitgliedern Befreiung von Kur- und Musiktaxe, unentgeltliche ärztliche Behandlung, freie Bäder und Ermäßigung des Fahrpreises zu erwirken. Sobald das Kurhaus erstanden sein wird, wird dasselbe ein Heim für die leidende Lehrerschaft sein, in welchem bei liebevoller Pflege auch minderbemittelte Mitglieder des Lehrstandes ihre Gesundheit wieder erlangen und ihren Familien erhalten bleiben können. Die Beschaffung der Geldmittel erfolgt durch Beiträge der Gründer, der Mitglieder, durch Spenden etc. Die Mitglieder entrichten entweder 20, eventuell

30 *K* anf einmal oder in 15 Jahresraten à 2 *K*, zusammen 30 *K* und sind dann zeitlebens ohne weitere Einzahlung Mitglieder des Vereines. — Der Verein zählte am Schlusse des Vereinsjahres 919 (20 gründende, 717 ständige nnd 182 beitragende) Mitglieder. 8 Vereinsgruppen: Wien, Leipzig I. und II., Reichenberg, Tepl, Tetschen und Karlsbad.

Das Vermögen betrug im Juli 1901 32.640 *K* 13 *h*.

In der Saison 1901 waren 55 Vereinsmitglieder zur Kur in Karlsbad, davon 38 ans Deutschland und 17 aus Österreich; sämtlichen Mitgliedern wurden die Vereinsbenefizien zugewendet. —

Die Ortsgruppe Wien zählt 8 gründende, 179 ständige und 144 beitragende Mitglieder. Obmann O.-L. Julius Hofbauer, VIII., Schmidgasse 16.

Deutscher Schulverein. Obmann Dr. M. Weitlof. 15 Vereinsschulen mit 28 Klassen und 33 Kindergärten; außerdem werden 41 Schulen und 60 Kindergärten unterstützt. Bis jetzt sind 19 vom Vereine gegründete Schulen öffentliche Schulen geworden.

Katholischer Schulverein. Obmann Dr. Kaspar Schwarz. Zirka 48.000 Mitglieder. Pfarrgruppen: Wien 58, Niederösterreich (Land) 153, Oberösterreich 46, Böhmen 15, Mähren 10, Schlesien 5, Steiermark 3, Kärnten 3, Tirol 1, Salzbnrg 3, Vorarlberg 21.

Ankündigungen.

Stimmen der Fachpresse
über den 24. Band des Pädagogischen Jahrbuches.

Der mit der Reproduktion des Grabdenkmales des verdienten Pädagogen Dittes geschmückte Band verdient, den Schulbibliotheken eingereiht zu werden.

Zeitschrift für das Realschulwesen, XXVII. Jahrg. Nr. 4.

Die Lehrervereinigungen werden wohl das Jahrbuch erwerben, es einem Referenten zuweisen und dann eingehend über dasselbe sprechen; es ist das die beste, ergiebigste und fruchtbarste Art der Würdigung einer Lehrerarbeit und als solche muß das Jahrbuch ja betrachtet werden. Möge es recht zahlreiche Leser und Kritiker finden!

Österreichische Schulzeitung, XV. Jahrg. Nr. 5.

Das Lesen gediegener Schriften, wie das Jahrbuch eine ist, gleicht einem erquickenden Stahlbade. Möge auch der 24. Band den Amtsgenossen Schaffensanregung und Schaffenslust gewähren, die Kraft dazu besitzt das Buch. Insbesondere sei dasselbe zur Anschaffung für die Orts- und Bezirkslehrerbibliotheken wärmstens empfohlen.

Freie Schulzeitung, XXIX. Jahrg. Nr. 11.

Das Jahrbuch ist gleich den früheren Bänden ein Spiegelbild der rührigen Arbeit der Wiener Pädagogischen Gesellschaft, und die Lehrer Österreichs werden nicht umhin können, dem Werke ihre vollste Aufmerksamkeit zu schenken. Schon der Umstand, daß das Jahrbuch in seinem Anhang eine zusammenfassende Darstellung all der im Verlaufe eines Jahres von den Lehrervereinigungen geleisteten Arbeit und eine erschöpfende Darstellung des pädagogischen Vereinswesens in Österreich bietet, macht es zum unentbehrlichen Nachschlagebuche für jeden vorwärtsstrebenden Lehrer... Es läßt sich kaum denken, daß irgend eine Schul- oder Bezirkslehrerbibliothek das Buch nicht in ihre Sammlung einreiht; daß Lehrervereine das Werk unbeachtet lassen. Somit sei denn dieses Werk ernster Männer, die es ehrlich meinen mit ihrem Berufe, der österreichischen Lehrerschaft auf das lebhafteste empfohlen.

Schlesisches Schulblatt, 31. Jahrg. Nr. 12—31.

...... So wird das Jahrbuch für jeden Pädagogen eine ergiebige Fundgrube von Wissen, und wir wünschten, daß jede Lehrerbibliothek das Buch erwerbe.

Pädagogischer Anzeiger (Leipzig), Jahrgang 1902, Nr. 11.

Wer ein Freund der Förderung und Fortentwicklung der Pädagogik im allgemeinen und der Methodik im besonderen ist, kaufe und studiere diesen oder einen anderen Band, da jede Nummer der Jahrbücher nach gleichen Grundsätzen gearbeitet und zu verwerten ist. Der 24. Band enthält auch eine gut ausgeführte Reproduktion des kränzegeschmückten Dittes-Denkmales.

Österreichische Bürgerschul-Zeitung, XXVII. Jahrg., Nr. 11.

PAEDAGOGISCHES JAHRBUCH

1903.

(DER PÄDAGOGISCHEN JAHRBÜCHER SECHSUNDZWANZIGSTER BAND.)

HERAUSGEGEBEN

VON DER

WIENER PAEDAGOGISCHEN GESELLSCHAFT.

REDIGIERT VON ANTON ZENS.

WIEN 1904.
MANZSCHE K. U. K. HOF-VERLAGS- UND UNIV.-BUCHHANDLUNG.
I, KOHLMARKT 20.

Buchdruckerei der Manzschen k. u. k. Hof-Verlags- und Universitäts-Buchhandlung.
WIEN.

Vorwort.

Der sechsundzwanzigste Band des Pädagogischen Jahrbuches zeigt in seiner inneren und äußeren Gestaltung, daß es den Mitgliedern der Wiener pädagogischen Gesellschaft darum zu tun ist, den sicheren Boden festzuhalten, auf dem sie in ihrem Streben nach Erreichung der unverändert gebliebenen Vereinszwecke sich zu betätigen vermögen. Voran stehen Vorträge und Referate aus den Sitzungen der Wiener pädagogischen Gesellschaft, zumeist mit Debattenskizze versehen, dann kommen die anhangsweise gebotenen Zusammenstellungen „Thesen zu pädagogischen Themen", „Schulchronik" und „Pädagogisches Vereinswesen". Mehrere Beiträge mußten Raummangels halber erheblich gekürzt werden, namentlich war dies bei den Anhangsarbeiten der Fall, was hier hervorgehoben wird, um ausreichend zu erklären und geziemend zu entschuldigen, warum so viele der erbetenen Einsendungen nicht zur Veröffentlichung gelangt sind.

Es ist die Erfüllung einer selbstverständlichen Pflicht, wenn an dieser Stelle allen Förderern des Pädagogischen Jahrbuches, namentlich dem hohen niederösterreichischen Landtage und der wohllöblichen Wiener Gemeindevertretung, für die seit einer langen Reihe von Jahren gewährte Subvention zur Herausgabe dieses Buches der verbindlichste Dank des Vereines ausgesprochen wird. Im besonderen will der scheidende Redakteur noch für das bereitwillige Entgegenkommen danken, das er bei Einholung des bezüglichen Berichtsmateriales allenthalben gefunden hat.

Und somit sei auch der vorliegende Jahrgang des Pädagogischen Jahrbuches der wohlwollenden Würdigung seitens der P. T. Amtsgenossen und pädagogischen Fachblätter empfohlen.

Wien, 1. Oktober 1903.

Die Redaktion.
Der Ausschuß der Wiener pädagogischen Gesellschaft.

Inhaltsverzeichnis.

I.

Zu Nikolaus Lenaus hundertstem Geburtstage.

Von J. JELEM. Vorgetragen am 6. Dezember 1902.

Am 13. August 1902 wurde der hundertste Geburtstag eines deutschen Klassikers begangen, der mit Franz Grillparzer und Anastasius Grün das Dreigestirn am deutsch-österreichischen Dichterhimmel bildet. Wer kennt nicht den unglücklichen Nikolaus Lenau, der in der ersten Hälfte des vorigen Jahrhundertes wie ein düsterndes Meteor aufflammte, um vor den staunenden Blicken der Zeitgenossen in Nacht und Grauen zu versinken?

Es ist eine Ehrenpflicht der fortschrittlich gesinnten Lehrerschaft, dem unvergleichlichen Lyriker ein besonderes Augenmerk zuzuwenden, zumal er in seinen größeren Dichtungen ein Vorkämpfer der Freiheit und einer der edelsten „Ritter vom Geiste" im Advente der Neuzeit war.

Die Lebensgeschichte Lenaus ist für den Psychologen und Pädagogen von besonderem Interesse, da sich darin gewisse Hauptgesetze scharf nachweisen lassen, die in der Entwicklung der Individuen maßgebend sind und die sich der Lehrer und Erzieher stets vor Augen halten muß, nämlich der Einfluß der Vererbung, der Erziehung, der Jugendeindrücke und der allgemeinen Zeitstimmung.

Nikolaus Niembsch Edler von Strehlenau wurde am 13. August 1802 bei Temesvar geboren. Der Name weist auf deutsche Abstammung hin. Der Großvater des Dichters war k. k. Oberst und sein Vater zuerst Offizier, dann Kameralbeamter. Er glich dem Vater Byrons, war chevaleresk, galant liebenswürdig, leichtfertig, unstät, eine Don Juan-Natur, die sich in Ausschweifungen frühzeitig aufrieb. Franz von Niembsch war seiner Gattin Therese, geb. Maigraber, die ihn glühend liebte, vollständig unwürdig, denn diese war ein Wesen von Charakter, Hingebung und edler Leidenschaftlichkeit. „In schmerzhafter Erregtheit und tiefnistendem Grame" verbrachte die hochbegabte Frau ihre Blütejahre.

Vom Großvater scheint der Enkel den ritterlichen Sinn überkommen zu haben, vom Vater erbte er den Hang zur Ungebundenheit, den Wandertrieb und das unentschlossene Wesen. Die Mutter aber hat dem Sohne das eigentliche Gepräge verliehen, den sittlichen Ernst, den idealen Sinn, den Flug der Phantasie, das tiefreligiöse Gemüt, die selbstquälerische Unruhe, „die sinnende Melancholie" und jene Schwermut, welche das Merkmal der Lenauschen Poesie ist.

Lenaus Jugenderziehung war eine einseitige. Die leidenschaftliche Mutter quälte ihn mit ihrer eifersüchtigen Liebe, denn der Knabe mußte ihr ja ein verlornes Lebensglück ersetzen. Verhätschelt von einer durchaus weiblichen Umgebung gewöhnte sich der kleine Niembsch bald, überall seinen eigenen Willen durchzusetzen, den Überlegenen zu spielen, daher der spätere Trotz und Eigensinn, verbunden mit Unentschlossenheit und der Unfähigkeit, im rechten Augenblicke handelnd einzugreifen. „Ich habe es verpaßt" blieb das Leitmotiv im Schicksalsliede unseres Dichters. Das Bewußtsein, nicht genug Herr über sich selbst zu sein, trug nicht wenig zur chronischen Verstimmung dieser an sich so schönen Seele bei.

Die Witwe Therese Niembsch verschmähte es anfangs, die Hilfe der Schwiegereltern auszunützen, und lebte in dürftiger Zurückgezogenheit ganz der Pflege und Erziehung ihres einzigen Sohnes und zweier Töchter. Sie bezog auf der „Generalswiese" nächst Ofen ein Haus, das einst eine Kapelle gewesen war und mitten auf einem ehemaligen Kirchhofe lag. „Diese Umgebung konnte eines mächtigen Eindruckes melancholisch-religiöser Färbung auf das Gemüt eines Knaben nicht verfehlen, in welchem durch eine weibliche Erziehung, die überdies von einer schwergeprüften Mutter ausging, der religiöse Sinn vorwiegend genährt wurde." Ein so tief beseeltes Kind, das täglich den Gram und die Tränen der heißgeliebten Mutter ansehen mußte, konnte kaum anders sich entwickeln, als dies tatsächlich geschehen ist. Auf das Überirdische, Göttliche blieb auch der Blick des späteren Dichters gerichtet, der einst ein so frommes Kind gewesen war. Bei wenigen deutschen Dichtern haben die Jugendeindrücke so nachhaltig gewirkt wie bei Lenau. Und da er die Befreiung der Menschheit auf religiösem Gebiete erhoffte, so blieb er der Grundstimmung der Jugend immer treu. Trotz seiner Begeisterung für die Größe der Alpennatur trat die Sehnsucht nach den heimatlichen Pußten immer wieder hervor. Lenaus weiche und dabei leidenschaftliche Seele scheint von verdorbenen Jugendgenossen Eindrücke empfangen zu haben, deren sich der Jüngling und Mann heftig schämte und in ihm eine heiße Sehnsucht nach kindlicher Reinheit entfachte, die in seinen Dichtungen erschütternden Ausdruck fand.

Lenaus Mutter, zum zweiten Male vermählt, übersiedelte nach Tokai, wo ihr Sohn die zwei glücklichsten Lebensjahre zubrachte und privatim Gymnasialstudien betrieb. Endlich entschloß sich die Mutter zu einer Trennung und Niembsch kam 1819 nach Wien, um Philosophie zu studieren. Friedrich Halm urteilt zu jener Zeit über den jungen Mann: „Der blasse, dunkelhaarige, schon damals düster schauende Niembsch ist nicht ein Student, wie wir übrigen, sondern mehr ein Liebhaber und Gast, der nur das, was ihm eben mundet, mit vollen Zügen schlürft und alles, was ihn anekelt, mit unverhohlenem Mißbehagen beiseite schiebt."

In Preßburg studierte Niembsch ungarisches Recht, in Altenburg Landwirtschaft, in Wien deutsches Recht und sprang dann plötzlich zur Medizin über, trieb daneben eifrig Musik und geigte entzückend und berauschend wie ein Zigeunervirtuose. Überall zog ihm die treue Mutter nach. Diese zwei Unglückskinder konnten ohne einander nicht leben. Das Haupt an die Brust des Sohnes gedrückt, starb die Mutter unseres Dichters. In mehreren ergreifenden Gedichten und Stellen seiner größeren Werke hat Lenau der geliebten Mutter ein unvergängliches Denkmal errichtet.

Einsam und verlassen irrte nun Niembsch dahin, zeitlebens ein Student in höherem Sinne, d. h. ohne Rücksicht auf einen bestimmten Lebenslauf, ein fleißiger Besucher des „Silbernen Kaffeehauses", wo sich so manche spätere Berühmtheiten zusammenfanden. Ein Bummler in höherem Stile trieb sich Niembsch fortan herum. Er hatte schon seit längerer Zeit den Gott in sich entdeckt und ihm manche Opfer dargebracht, zuerst in der Art Klopstocks und Höltys, doch bald freier und selbstständiger, immer eigenartiger und ergreifender. Er gewann immer größeres Vertrauen zu seinem Genius und alles, was er fortan dachte und handelte, brachte er in Bezug zu seiner Kunst und auch seinen bekannten Abstecher nach Amerika unternahm er hauptsächlich der poetischen Ausbeute halber, kam aber peinlich enttäuscht bald wieder zurück. Seine Poesien hatten inzwischen bei allen Gebildeten hohes Interesse erweckt, ohne aber ins Volk gedrungen zu sein.

Lenaus erste feurige Liebe endete mit der Entdeckung, daß die Geliebte, welche er mit der ganzen Glorie seines Idealismus umgeben hatte, ein gemeines Geschöpf sei, und dies Ereignis, vereint mit dem Tode der Mutter, wob immer dichter den Schleier der Melancholie um die Seele des ohnehin schon so düsteren Mannes. Das ganze fernere Leben des Dichters blieb ereignislos und der Aufenthalt in Wien wurde nur durch Ausflüge, besonders zu den Freunden in Schwaben unterbrochen, bis 1844 das furchtbarste Verhängnis seine schwarzen Fittiche über den Unglücklichen breitete.

Ich habe im Vorigen angedeutet, wie das Geistesleben Lenaus durch Vererbung, Erziehung, Aufenthalt und Erlebnisse beeinflußt wurde. Es bleibt mir noch zu erörtern, wie der Dichter durch die Zeit, in der er lebte, das eigenartige Gepräge erhielt. Die Epoche, in welche die Blüte der Lenauschen Geistesarbeit fällt, war nicht darnach angetan, um fördernd, ermunternd, begeisternd zu wirken. Ein schwerer Druck lastete auf den Völkern, dumpfe Schwüle brütete über dem Geistesleben, Zensur und Polizei hielten jede freie Regung nieder, das Volk betäubte sich in schalen Belustigungen und eine Art Phäakentum machte sich breit. Das religiöse Leben war in leeren Formen erstarrt, die warme innerliche Religiosität zum Gebrauche herabgesunken, der Unterricht in Pedanterie entartet. Alle edleren Naturen erfüllte eine tiefe Sehnsucht nach den Gewittertagen der Freiheit. Sanguiniker, wie Anastasius Grün, Lenaus ebenbürtiger Freund, zauberten in ihren Poesien eine schönere Vergangenheit zurück oder jubelten einer hoffnungsgrünen Zukunft entgegen. Der Melancholiker Niembsch wühlte sich in das Elend der Zeit ein oder rollte zur Warnung die grauenhaften Bilder der mittelalterlichen Glaubenskämpfe auf, nachdem er schon in seinem „Faust“ sich als Grübler und Skeptiker voll großartiger Gedanken und poetischer Schönheiten ersten Ranges geoffenbart hatte. Auf religiösem Gebiete konnte er bei den herrschenden Zuständen nur polemisch zu wirken suchen, nicht gegen die Religion kämpfte er, sondern für ihre Echtheit und Innerlichkeit.

Müde flüchtete der Prophet und Glaubenskämpfer in die Tiefen seines Gemütes und holte daraus jene wehmutüberhauchten Lieder, die wie schwarze Diamanten funkeln und als „Lenau-Lieder“ typisch geworden sind, da es ihresgleichen niemals und nirgends gab. Samtschwarz blühte die Rose seines Herzens. In seinen epischen Dichtungen stößt er den Schlachtruf der Zeit aus und gleicht einem eifernden Propheten des Altertumes. Die Gewitterschwüle des Vormärzes brütet über ihnen. Die Eigenart und Treffsicherheit der Bilder, das ganz eigentümliche Kolorit entzückte den poetischen Feinschmecker, die Macht und Glut der Sprache, die Formvollendung und Wucht der Gedanken riß auch die kühleren Zeitgenossen mit sich fort. Man merkte den Einfluß Byrons und doch war Lenau ein ganz anderer, neuer Dichter. In seinen Werken, die das Innerste des Menschen aufrütteln und erschüttern, findet sich keine Spur von Tändelei, Frivolität und boshaftem Witze, und so ist unser Dichter so recht der Antipode seines berühmten Zeitgenossen Heinrich Heine, der mit dem Schmerze kokettierte, in pikanten Empfindeleien und genialer Leichtfertigkeit brillierte und dabei weder sich noch andere schonte.

Alle elementaren Empfindungen, deren Schwächung den Niedergang der Generationen bedeutet, finden in Lenaus Dichtungen hinreißenden Ausdruck: Kindes- und Mutterliebe, Freundschaft, Gemeinsinn, Naturseligkeit und Frauenverehrung. In unserer tendenziösen, praktischen Bestrebungen zugewendeten Zeit, welche viele Freiheiten, aber wenig Freiheit genießt, erscheint es doppelt geboten, auf einen Wahrheit- und Gottsucher hinzuweisen, der den Kulturschatz der deutschen Nation so reichlich vermehrt und den Boden des Gemütslebens bis auf den Untergrund aufgepflügt hat. Besonders der Jugendbildner, dessen Ideale des Dranges nach Freiheit, des sittlichen Ernstes, der inneren Wahrhaftigkeit, des Glaubens an die menschliche Würde in Lenau verkörpert erscheinen, hat allen Grund, den Manen des Dichters zu huldigen, denn selten hat ein solcher der Sehnsucht des Jahrhunderts so heiße Worte geliehen zur Zeit der Kasperlherrschaft und des rülpsenden Phäakentums. Lenau kämpfte in der vordersten Reihe der deutschen Geistesphalanx als Bahnbrecher jener Lenzestage, in denen die „neue, freie Schule" erstand, und wenn diese wieder eine alte, unfreie werden sollte, so wäre daran nur der Mangel an solchen Idealisten schuld, wie Lenau einer war, dessen Schlußwort der „Albigenser" die Kraft verloren zu haben scheint, bis es einst wieder um so mächtiger an die Ohren der Epigonen schallen wird.

Der unglückliche Dichter erlebte die Tage nicht mehr, die er ersehnt und angekündet.

Lenau war eine Faustnatur, in der männliche Gedankenkraft mit weiblichem Zartgefühl, Leidenschaftlichkeit und weichster Empfindung aufs innigste verschmolzen war. Die ewigen Schmerzen der Menschheit wandelt er in Wohllaut, dumpfes Donnerrollen geht durch seine Dichtungen und manchmal zuckt ein fahler Blitz durch das Dunkel, während sterbende Blüten niederrieseln.

Lenau wagte sich an den äußersten Rand der Spekulation und starrte hinab in den gähnenden Schlund. Er empfand es als Selbstsucht, sich wie der große Goethe behaglich auszuleben und so schuf er sich selbst ein Martyrium; wie ein indischer Büßer hielt er den Schmerz für die läuternde Flamme, die das Ideale von den irdischen Schlacken scheidet. Lenaus Schmerz wirkt belebend, denn er entstammt nicht der Schwäche, sondern der Kraft eines hochragenden Geistes. Ludwig Heresi sagt in seiner Festrede unter anderem: „Nicht Heinrich Heine, sondern Lenau war der echte Sohn Schmerzenreich, allen Frauen, die er liebte, brachte er seinen Schmerz dar als das Beste, was er hatte, und sie leben fort in der Glorie seines Schmerzes. Selten ist ein Lyriker im Bewußtsein der

Nachlebenden so lebendig geblieben. Noch immer singt und summt es in der deutschen Lebensluft von Tönen, die Lenau angeschlagen. Es gibt Strophen, die nie verhallen können — — die Schilflieder, die Lieder an Sophie, die Waldlieder, die Szenen aus Ungarn, aus Amerika, die Walzer und Ländler in Worten, die gesprochene Zigeunermusik und auch jener Schrei der Freiheit in den ‚Albigensern', der lange vor Herwegh die Herzen erschüttert hat, alle diese alten Weisen haben noch ihren Zauberklang. Der lyrische Dichter hat in der Regel nur einen Frühling. Andere Lenze, andere Lieder. Aber es gibt Sprosser, die immer wieder übers Meer zurückfinden, und wenn sie tot sind, kommt noch ihr Lied zurück, von anderer Kehle gesungen, und andere Herzen klopfen Antwort dem lebendigen Lied der toten Nachtigall — — —."

Lenaus Dichtungsweise ist echt modern und entspricht einer höheren Stufe des Intellektes und einer Vertiefung der Herzensbildung. Trotz der schmerzlichen Erregtheit ist diese Poesie doch weit entfernt von allem Süßlich-Sentimentalen und Weichlichen. Unser Dichter gleicht so recht dem großen Beethoven, den er allein würdig besang, und seinem Schicksalsgenossen Schumann, denn beiden war es gleich ihm gegeben, der Leidenschaft des Schmerzes wahrsten, erschütterndsten und keuschesten Ausdruck zu verleihen. Lenau ist in der deutschen Literatur organisch, es mußte einmal ein Dichter kommen, um das große Wehe, das durch die Menschheit zieht, zu mildern, indem er es in den Born der Schönheit tauchte.

Wer ein Stück Herzensweltgeschichte erzählt hat wie Lenau, mit solcher Unmittelbarkeit, Inbrunst und ergreifenden Wahrheit, mit solcher Zartheit, solchem Wohllaute, der muß fortleben in allen feinfühligen Seelen, denn für jede derselben muß früher oder später eine Lenau-Periode kommen, in der sie sich zu diesem Dichter flüchten und bei ihm Heilung suchen wird.

Lenaus Frauenkultus ist wie sein ganzes Dichten Religion des Herzens, Ahnung des Zartesten, Innigsten, Duftigsten, das es hienieden gibt, eine Apotheose der irdischen Schönheit. Byrons Frauen berücken die Sinne, die Lenaus aber entzücken die Seele. Um niemals der Ernüchterung anheimzufallen, schloß sich unser Dichter die ganze Zeit seiner reifen Jahre hindurch an eine geistig hochstehende, ihm ebenbürtige, aber vermählte Frau. In steter Sehnsucht nach ihr, die ihm nie angehören konnte, schuf er seine herrlichsten Lieder, sie war seine Muse, sie spornte ihn zu immer kühnerem Fluge, der Gedanke an ihren Beifall war ihm ein seliger Rausch, in dem ihm die Eingebungen wie von selbst zuströmten. Als sich der Dichter von ihr losreißen wollte, war es bereits zu spät. In diesen Tagen wurde

mehrfach behauptet, daß diese Frau bloß eine kühle Kokette gewesen sei, so viel ist sicher, daß Lenau durch diese Frau das wurde, was er war, weil er nur da voll und ganz lieben, nur da sein Herrlichstes schaffen konnte, wo er entsagen mußte.

Man hat Lenaus Dichtungen Eintönigkeit vorgeworfen. Das ist aber ein Vorzug für einen Dichter, dessen Subjektivität so mächtig war, daß er niemals aus sich heraustreten und sich für Heterogenes erwärmen konnte. Festgebannt blieb er in bestimmten Ideenkreisen und Gemütslagen, um diese ganz zu erschöpfen.

Viele wundern sich wieder, daß Lenau in den zwanzig Jahren seiner Vollreife nicht mehr geschaffen habe. Auch das ist unschwer zu erklären: abgesehen davon, daß Lenau bei seiner strengen Selbstkritik vieles vernichtete, war seine Dichtweise überhaupt nicht darnach angetan, in die Breite zu gehen. Folianten lassen sich mit Tinte, nicht aber mit Herzblut füllen.

Obwohl außer Heine kein Dichter so oft wie Lenau in Musik gesetzt wurde, so ist letzterer doch nicht volkstümlich geworden. Man darf die Volkstümlichkeit nicht zum Maßstabe dichterischer Bedeutung machen. Der Genuß der Lenauschen Dichtungen setzt einerseits einen hochentwickelten Intellekt, andererseits weiche Innerlichkeit und jene erhöhte Empfänglichkeit voraus, die nur die Bildung verleiht. Für einen „dämonisch Besessenen“ hat das Volk keinen Sinn, es weiß mit Stimmungsmalerei nichts anzufangen, Lenaus Ideenkreise liegen demselben zu hoch und seine Gemütswelt zu tief.

Unser Lenau, der weder für das Volk noch für die Jugend dichtete, ist, abgesehen von seiner hohen Bedeutung für jeden Freund echter Poesie, für den Erzieher und Pädagogen von besonderem Interesse. Die Entwicklungsgeschichte eines hochragenden Geistes bietet oft mehr als gelehrte Werke Anhaltspunkte für die erziehliche Tätigkeit. Auffallend ist in Lenaus Charakter und daraus entspringendem Schicksale die Macht ererbter Eigenschaften, welche durch eine energielose Erziehung nicht gemäßigt und geregelt wurde. Vater und Mutter haben dazu beigetragen, dem Sohne den Stempel des Genies aufzuprägen und ihm zugleich das tiefste Elend in die Seele zu senken, dessen Ende nur der Wahnsinn sein konnte.

Wie klar erkennt der Erzieher aus des Dichters Jugendgeschichte, daß nur eine planmäßige Führung des Kindes dessen Glück begründet, während die größten Geistesgaben über anerzogene Unschlüssigkeit in den verschiedenen Lebenslagen nicht hinweghelfen können.

Rührend und ergreifend ist für jeden Jugendfreund das Verhältnis des Dichters zu seiner Mutter. Diese war der gute Genius

des Sohnes, der ihm bis zum Erlöschen seiner Geistesfackel vorschwebte und zu allem herrlichen Schaffen ermunterte. Die Mutterliebe war der Leitstern seines Lebens, sie war sein besseres Ich.

Aus Lenaus Lebensgeschichte, die in seinen Werken sich spiegelt, läßt sich auch so recht deutlich wahrnehmen, wie die Jugendeindrücke auf das spätere Leben nachwirken. Und tatsächlich ist es für jeden Menschen von hoher Wichtigkeit, wie, wo und in welcher Umgebung er die grundlegende Zeit seiner Entwicklung verlebt hat. Wem es gegönnt ist, voll und ganz als Kind sich auszuleben, wird ein ganzer, glücklicher Mensch werden, wie dies bei Goethe der Fall war.

Tiefinnig war Lenaus Verhältnis zur Allmutter Natur, sie war die Vorratskammer seines Schaffens, aus ihr holte er seine unvergleichlichen Bilder und seine reinsten Tröstungen in den Stunden des Schmerzes und der Verzweiflung. Die Naturerziehung ist und bleibt die Grundlage der Menschenerziehung.

In religiöser Hinsicht ist der Dichter Lenau jedem Erzieher ein leuchtendes Vorbild im Kampfe nach wahrer, innerlicher Religiosität, die nie und nimmer in leeren Brauch oder in fanatische Unduldsamkeit entarten darf, die schon so gräßlichen Jammer verschuldet hat.

Aus Lenaus Lebensgeschichte tritt dem Lehrer auch besonders auffällig die Tatsache entgegen, daß jedes halbwegs ausgeprägte Individuum ein Kind seiner Zeit ist und sich in seiner Innenwelt die Zeitstimmungen mehr oder weniger klar wiederspiegeln. Auch der gewöhnliche Mensch muß als Kind seiner Zeit erzogen und gebildet werden, wenn er nicht entarten soll. Das empfängliche Gemüt des Dichters sammelt die Strahlen der Zeitepoche wie in einem Brennpunkte, aber in minderem Grade ist dies bei jedem Menschen der Fall, daher nur eine zeitgemäße Schulung und Erziehung Aussicht auf Erfolg hat.

Lenau war ein Freiheitstreiter, ein Rufer in der Wüste seiner Zeit, er glaubte an den ewigen Fortschritt in der Menschheit und bekämpfte dessen Hemmungen, er besaß ein tiefreligiöses Gemüt, das mit den herrschenden Zuständen in unheilbaren Konflikt geraten mußte.

Jeder Lehrer sollte Lenaus Werke kennen. Er findet in ihnen Schätze für Geist und Herz, sie sind geeignet, seine freiheitliche und ideale Gesinnung zu stärken, obgleich es niemandem zu wünschen ist, die Grundstimmung der Lenauschen Muse zu seiner eigenen zu machen oder sie gar auf die Jugend übertragen zu wollen.

II.

Pädagogische Reformbestrebungen der Gegenwart im Lichte der Grundsätze Pestalozzis.

Festrede zur Pestalozzi-Feier, gehalten am 17. Jänner 1903 von VIKTOR ZWILLING.

In einer großen Familie, in welcher verschiedenfaches Lebensinteresse die einzelnen Mitglieder das Jahr hindurch nach den verschiedensten Richtungen auseinanderdrängt, bringen bestimmte Familienfeste wieder das Gefühl inniger Zusammengehörigkeit aller zu frischem Bewußtsein. Und auch wir Mitglieder der „Wiener pädagogischen Gesellschaft" bilden in gewissem Sinne eine solche große Familie. Der gemeinsame Erziehungs- und Lehrberuf hat uns zu geistiger Verwandtschaft zusammengeführt; aber Lebensstellung und Bildungsgang bringen es mit sich, daß das Hauptinteresse der Einzelnen sich individuell bald dem Erziehungswesen im allgemeinen, bald der Methodik der Volksschule im besonderen, bald der Ausgestaltung eines speziellen Fachunterrichtes, bald wieder schulorganisatorischen Fragen zuneigt. Wenn nun diese Verschiedenheit der Interessen unser inneres Verwandtschaftsgefühl zu lockern droht, dann erweckt die jährlich sich wiederholende Pestalozzi-Feier von neuem die Erkenntnis in uns, daß wir alle, obgleich nach verschiedenen Richtungen wirkend und schaffend, doch stets nur ein gemeinsames Ziel vor Augen haben, jenes Ziel, welches unser großer Altmeister Pestalozzi in seinen pädagogischen Grundideen als unabänderlich und für alle Zeiten giltig festgelegt hat.

In dem unerschütterlichen Aufbaue dieser Fundamente der Pädagogik liegt die Unsterblichkeit des Meisters. Es liegt uns ferne, in blindem Autoritätsglauben jeden Gedanken, jedes Wort, das Pestalozzi uns hinterlassen, als unumstößliche Wahrheit hinzunehmen. Wie jeder Mensch, so hat auch er oft geirrt, und niemand lag es ferner, seine zahllosen Versuche als unfehlbar richtig hinstellen zu wollen, als Pestalozzi. Sein verunglücktes Unternehmen am Neuhof, seine übermenschliche Aufopferung in Stanz, seine Leidensjahre in

Burgdorf, seine organisatorische Arbeit in Ifferten sind die Etappen seines tappenden Suchens nach Wahrheit und seiner vielfachen Irrungen. Verkanntsein, Spott und Hohn einerseits, Anerkennung und verhimmelnde Lobpreisung andererseits wechselten bunt während seines Lebenswandels, erregten die Gemüter aller, deren Interesse an die Arbeit Pestalozzis gefesselt war, und trübten dadurch das klare, objektive Urteil über den Wert derselben. Erst der Nachwelt war es vorbehalten, ruhigen Blickes die subjektive Bewunderung der über alles Menschenmaß hinausgehenden Aufopferung eines ideal angelegten Charakters von der objektiven Wertschätzung der Einzelheiten seiner Lehre zu trennen und in derselben nach den unvergänglichen Wahrheiten zu suchen; und diese Forschung führte zu Resultaten, die Pestalozzi nicht bloß als edlen Menschen und Charakter, sondern auch als den Fundamentator einer naturgemäßen Erziehung für alle Zeiten unsterblich machen. Er hat uns gezeigt, daß die Liebe den Hauptfaktor und den einzig richtigen Ausgangspunkt aller Erziehung zu bilden hat und daß alle Wissensbildung nur dann von erziehlichem Werte ist, wenn sie nicht bloß den Verstand, sondern auch das gesamte Gefühls- und Willensleben des Zöglings erfaßt und erfüllt; er hat die Aufgabe der Erziehung als die harmonische Entwicklung aller im Kinde schlummernden Anlagen und Kräfte festgestellt; er war der erste, welcher die Psychologisierung der Erziehung und des Unterrichtes zum obersten Grundsatze erhob und den Grundsatz der Naturgemäßheit von der Beobachtung allgemeiner Gesetze in der Natur auf das sorgsame Studium der Menschennatur und insbesondere der individuellen Naturveranlagung des Zöglings herüberführte; ihm danken wir es, daß die Anschauung allgemein als das Fundament alles Unterrichtes erkannt worden ist.

Ein ganzes Jahrhundert ist seit Pestalozzis reformatorischer Tätigkeit verflossen; innerhalb desselben wurde auf pädagogischem Gebiete soviel gedacht, versucht und geschrieben, daß die pädagogische Literatur unseren Büchermarkt fast mehr überschwemmt hat als die schöngeistige, und das Facit dieses Denkens und Suchens ist am besten mit den Worten Dittes' charakterisiert: „Seit Pestalozzi und außerhalb des Kreises seiner Nachfolger hat weder die allgemeine Pädagogik noch die Unterrichtslehre irgend einen nennenswerten Fortschritt gemacht, d. h. nicht einen einzigen Satz gefunden, der von prinzipieller Bedeutung und zugleich wahr wäre." Pestalozzi hat eben die Fundamente der Pädagogik unumstößlich festgelegt und uns Nachfolgern nur die Arbeit des vervollkommnenden Ausbaues auf diesen Fundamenten überlassen. Aber gerade diese uns

zukommende Detailarbeit ist leicht mit der Gefahr verbunden, über dem näheren Interesse für das Detail die großen Ziele des Ganzen aus dem Auge zu verlieren.

Das außerordentliche Interesse, das wir naturgemäß unserem Lebensberufe entgegenbringen, läßt uns den Wert desselben oft in dem Vergrößerungsglase individueller Vorliebe erscheinen, und so kommt es dann, daß dem einen von uns in der Ausgestaltung der Volksschullehrpläne, dem andern in der Selbständigkeit der Bürgerschule, einem dritten in der Reform des Zeichenunterrichtes, einem vierten in der Einführung der Knabenhandarbeit das wichtigste Ziel der gesamten Volkserziehung zu liegen scheint, und daß uns die Notwendigkeit der Unterordnung des Wertes einer Lieblingsdetailarbeit unter die fundamentalen Grundsätze Pestalozzis zeitweilig aus dem Bewußtsein gerückt wird. Gerade in solchen Momenten ist Dittes' Feldruf: „Pestalozzi für immer!“ dringend am Platze, und diesen Zweck mögen denn die jährlich sich wiederholenden Pestalozzi-Feiern unserer Gesellschaft auch weiterhin erfüllen.

Bietet nun die Gegenwart Anlaß genug, um diesen Mahnruf in besonders lebhafter Weise zum Ausdrucke zu bringen? Wer mit wachsamem Auge die Erscheinungen auf dem Gebiete pädagogischer Literatur während der letzten Jahrzehnte verfolgt hat, wird diese Frage gewiß nicht verneinen. Je mehr in den maßgebenden Kreisen der Gesetzgebung das Interesse für eine fortschrittliche Entwicklung des Erziehungs- und Unterrichtswesens zusammenzuschrumpfen droht, je häufiger die Reaktion Siege feiert, desto lebhafter erschallt naturgemäß in der pädagogischen Welt der Ruf nach Reformen. Gehören doch fast jeder politischen Partei auch Pädagogen an, die ihr politisches Glaubensbekenntnis naturgemäß als das alleinseligmachende ansehen und von dem Bestreben beseelt sind, die Jugend frühzeitig in die Interessensphäre desselben einzuführen. Daß alle diese Reformvorschläge von den Grundideen Pestalozzis weit abstehen, daß es ihnen nicht um die harmonische Entwicklung aller im Kinde schlummernden Anlagen und Kräfte, sondern um eine einseitige Ausbildung der Jugend nach einer bestimmten Richtung hin zu tun ist, muß uns klar erscheinen.

Aber auch außerhalb der politischen Kreise sind in den letzten Jahrzehnten auf streng philosophisch-pädagogischem Gebiete manche groß angelegte Reformideen aufgetaucht, deren sorgsamer Beachtung und Prüfung wir uns nicht entziehen dürfen. Die in dieser Richtung bedeutendste Bewegung auf deutschem Boden knüpft sich an den Namen Herbarts und seiner Schüler. Freilich gehört ihr Ursprung sowie ihre lebhafteste Entwicklung nicht mehr der unmittelbaren

Gegenwart an, und speziell die „Wiener pädagogische Gesellschaft“ hatte schon oft genug Gelegenheit, sich eindringlich mit ihr zu beschäftigen. Sie hat ihre Entwicklungsgeschichte bereits hinter sich. Die großartigen Fortschritte, welche die psychologische Wissenschaft in den letzten Jahrzehnten machte, haben die Fehler der Herbartschen Psychologie aufgedeckt und mit ihr das System der auf sie aufgebauten Pädagogik erschüttert. Seitdem die Hypothese Herbarts von der Einfachheit der Seele von der modernen Psychologie fallen gelassen wurde, seitdem als feststehend angenommen wird, daß die Gefühlswelt nicht ein bloßes Produkt der Wechselwirkung von Vorstellungen ist, sondern bei genetischer Beobachtung der geistigen Entwicklung als der Anfang und als die Grundlage des gesamten Seelenlebens betrachtet werden muß, ist es nicht mehr möglich, die Erziehung ausschließlich auf den Unterricht zu basieren und die ersten Kinderjahre von dieser „eigentlichen Erziehung“ auszuschließen und der „Regierung“ zuzuweisen — oder kurz gesagt, das ganze, starre System von Regierung, Unterricht und Zucht aufrechtzuerhalten. Aber die begeisterte und emsige Lebensarbeit Herbarts und seiner vielen bedeutenden Schüler hat nicht bloß Irrungen, sondern auch einen großen Schatz pädagogischer Wahrheiten zutage gefördert, die auch dann noch als unvergängliche Bereicherung der Pädagogik als Wissenschaft bestehen bleiben werden, wenn das System selbst gefallen sein wird. Ich brauche da nur auf die durch Herbart dargelegte Bedeutung der Apperzeption, der Vielseitigkeit des Interesses, auf die Lehre von der Konzentration des Unterrichtes, auf den Wert der formalen Stufen u. s. w. hinzuweisen. Dieser durch Herbart und seine Schüler entdeckten Wahrheiten kann die Pädagogik nicht mehr entraten, und es muß tatsächlich als eine der wertvollsten Reformbewegungen der Gegenwart bezeichnet werden, daß so viele deutsche Pädagogen emsig bestrebt sind, die Herbartsche Pädagogik mit den Lehren Pestalozzis sowie mit den neuesten Forschungen auf dem Gebiete der Psychologie in Einklang zu bringen.

Eine ganz andere Richtung nimmt die auf englischem Boden entstandene Reformbewegung, als deren entschiedensten Interpreten wir den großen Philosophen Herbert Spencer betrachten können. Über die wichtigsten Ideen seines diesbezüglichen Werkes: „Die Erziehung in geistiger, sittlicher und leiblicher Hinsicht“ ist im Jahre 1898 ziemlich eingehend von dieser Stelle aus referiert worden, so daß wir uns heute mehr der Kritik als der Darlegung derselben zuwenden können. In der Grundidee seiner Wissensbildung steht Spencer auf ausgesprochen utilitarischem Standpunkte. Nach seiner Lehre besteht die Aufgabe der Erziehung darin, „uns auf ein

vollkommenes Leben vorzubereiten", daher ist alles Wissen auf seinen praktischen Wert für das menschliche Leben zu prüfen und aller Unterricht gemäß dieser Wertmessung einzurichten. Den Gesamtschatz menschlicher Kenntnisse unterscheidet Spencer in solche von wesentlichem, von fast wesentlichem und von bloß konventionellem Werte, und er richtet die Wertmessung darnach, ob dieselben der Selbsterhaltung oder der Herbeischaffung des für das Leben Notwendigen dienen, ob sie sich auf die Erziehung der Nachkommenschaft oder die Aufrechthaltung der Gesellschaft und des Staates beziehen, oder aber bloß zur Ausfüllung der Mußestunden des Lebens durch Befriedigung des Geschmacks und Gefühls bestimmt sind. Wie in der Herbartschen Schule, so bildet auch bei Spencer die intellektuelle Ausbildung den Mittelpunkt aller Erziehung, aber der Weg, den er hiebei einschlägt, ist ein wesentlich verschiedener. In ängstlichem Bemühen nach streng wissenschaftlicher Grundlegung und Ausbildung der Pädagogik legen die Schüler Herbarts ihr Hauptgewicht auf die Schaffung eines lückenlosen Systems in Erziehung und Unterricht, sie entnehmen die Unterrichtsstoffe den Wissenschaften und bauen den Unterrichtsgang so weit als möglich der Systematik dieser Wissenschaften entsprechend auf. Anders bei Herbert Spencer. Ihm handelt es sich hauptsächlich darum, die engsten Beziehungen zwischen dem Leben und dem Unterrichte herzustellen, er will daher die Wahl der Unterrichtsstoffe nach ihrem praktischen Werte, ohne Rücksicht auf ihre theoretische Systematik getroffen sehen. Alle Stoffe von bloß formalem oder historischem Werte sollen ausgeschieden, dagegen der Kenntnis des wirklichen Lebens und seiner Bedürfnisse Türen und Tore der Schule geöffnet werden. Latein und Griechisch, Sagen und Geschichte des Altertums und Mittelalters, aber auch die Kunst und die schöne Literatur dienen nur zur Ausschmückung, nicht zum Haupterfordernisse des Lebens und haben daher gegenüber dem praktischen Wissen der Gesundheitslehre, der Mathematik und Geometrie, der Mechanik, Physik, Chemie, Geographie, vor allem aber der Biologie und Gesellschaftslehre zurückzutreten.

Den Hauptfehler des gegenwärtig bestehenden Schulwesens sucht Herbert Spencer darin, daß die Schüler zuviel für die Schule und deren Prüfungen, zu wenig aber für das wirkliche Leben lernen, indem ihnen die praktische Anwendbarkeit des Gelernten vor lauter Systematik nicht zu klarem Bewußtsein gebracht wird, und daß sie in der Schule zu bloß passiver Aufnahme verurteilt sind, anstatt zu aktiver Selbstentwicklung ermutigt zu werden. Selbst der moderne Anschauungsunterricht findet keine Gnade vor

seiner Kritik. Man zeige in demselben den Kindern immer vor, wie die Teile eines Gegenstandes zusammengesetzt sind, welche Farbe und Größe sie haben, anstatt die Kinder dies alles selbst finden zu lassen. Der richtige Lehrer müsse die Schüler zur Selbstarbeit reizen und dürfe sie nicht zum bloßen Nachempfinden des von ihm Vorgesagten zwingen. Beobachtendes Wandern durch die Natur sowie durch die Straßen der Stadt, dies sei der beste Anschauungsunterricht.

Wenngleich Herbert Spencers Erziehungsprinzip sich mit jenem Pestalozzis nicht deckt, so fallen uns doch die vielen Ähnlichkeiten in der Lehre beider Pädagogen sofort ins Auge. Im Kampfe gegen bloßes Wortwissen decken sich beide vollkommen, und wer sich in das Anschauungsprinzip Pestalozzis vertieft hat, wird dasselbe gewiß nicht in der Form des an unseren Schulen üblichen Anschauungsunterrichtes, sondern in den Darlegungen Spencers richtig aufgefaßt finden. Pestalozzis Grundsatz der Naturgemäßheit hat der große englische Denker zwar voll anerkannt und aufgenommen, nur in der Verwertung desselben tritt ein Gegensatz zwischen beiden Pädagogen hervor. Nach Spencer ist für die Wahl der Unterrichtsstoffe ausschließlich deren Wert für das praktische Leben maßgebend, das Prinzip der Naturgemäßheit bildet nur ein Mittel zum Zwecke, es soll uns den Weg weisen, wie der als notwendig erkannte Stoff dem Wissenskreise des Kindes am besten zugänglich gemacht werden kann. Anders bei Pestalozzi. Ihm erscheint nicht die reale Aneignung gewisser Wissensstoffe als das Ziel der Erziehung, sondern die harmonische Entwicklung der im Kinde schlummernden Anlagen und Kräfte. Deshalb faßt Pestalozzi im Gegensatz zu Spencer die zu bietenden Wissensstoffe als Mittel zum Zwecke im Dienste des Hauptprinzipes der Naturgemäßheit auf. Nicht der positive Wert für das spätere Leben, sondern die in der Kindesnatur begründete Auffassungsfähigkeit des Stoffes bildet das Motiv der Auswahl. Mögen Gesellschaftslehre und Biologie, Somatologie und Hygiene für das Lebensbedürfnis noch so wichtige Wissenschaften sein, im Geiste der Grundideen Pestalozzis muß die Vermittlung ihrer Lehre doch einem reifern Alter vorbehalten bleiben, da die abstraktere und komplizierte Form ihrer Wahrheiten noch der an Abstraktionen und Reflexionen ungewohnten Auffassungskraft der Kindesnatur ferne gelegen ist. Die in früher Jugendzeit besonders hervortretende Lebhaftigkeit der Phantasie, sowie die zarte Empfänglichkeit des Gefühlslebens aber leitet nach den Grundsätzen Pestalozzis zur Pflege des Spieles, des Märchens, des Liedes hin, lauter Stoffe, die nach Spencers System als bloß zur Ausfüllung der Mußestunden des Lebens dienend,

nur auf geringfügige Beachtung Anspruch erheben dürfen. Es ist überhaupt auffallend, daß eine so bedeutende Autorität wie Spencer beim Aufbaue eines Erziehungsplanes vorwiegend nur zwei Gebiete des Seelenlebens, den Intellekt und Willen, ins Auge faßte und das so bedeutungsvolle Gebiet des Gefühlslebens so fast ganz unbeachtet lassen konnte. In dieser Einseitigkeit ist der Grundfehler des Systems Spencers zu suchen. Dadurch, daß er nicht die harmonische Entwicklung des kindlichen Seelenlebens, sondern einen äußerlichen praktischen Zweck zur Grundlage seines Systems wählte, wurde eine solche Einseitigkeit unvermeidlich.

So finden wir denn, daß die unbestreitbar hohe Bedeutung Spencers auf jenen Gebieten zu suchen ist, wo er im Einklange mit den Grundsätzen Pestalozzis an ihrem Ausbaue mitgearbeitet hat, während alle mit ihnen kollidierenden Forderungen kaum zu allgemeiner Zustimmung gelangen werden. Die erfreulichen Beweise hiefür mehren sich bereits. Vor wenigen Jahren wurde zu Abotsholme bei London ein Institut gegründet, das vom Geiste Spencers durchweht ist. Die Anstalt umfaßt ein großes Gebiet mit Gärten, Feldern, Wiesen und Wäldern. Die Zöglinge (Internisten im Alter von 12 bis 18 Jahren) bilden mit ihren Lehrern ein selbständiges Gemeinwesen. Einführung in die Kenntnis des wirklichen Lebens und der Gesellschaft bildet das Hauptziel der Anstalt. Die Zöglinge werden nicht bloß im Schulzimmer unterrichtet, sie bebauen die Felder, pflegen den Garten und den Wald, sie fällen Bäume und bauen Hütten und Brücken, sie arbeiten in den verschiedensten Werkstätten und sammeln so im wirklichen Leben die Vorstellungen, die dann der Unterricht planmäßig verwertet. Aber im Gegensatze zu Spencer finden auch Musik, Poesie und bildende Künste in der Anstalt sorgsame Pflege. Wer den glänzenden Bericht über diese Anstalt liest, fühlt sich vom Geiste Pestalozzis nach jeder Richtung umweht. Auch Deutschland besitzt bereits ein ähnliches Institut und nach einem Berichte im „Neuen Wiener Tagblatt" ist in der Schweiz ein drittes eben in der Gründung begriffen. Wann auch unserem Vaterlande ein solches erblühen wird und wann die an diesen Anstalten gemachten Erfahrungen zu einer Reform unserer allgemeinen Volksschulen in dem Sinne führen werden, daß auch in diese frische Lebensluft dringen und der bisher fast ausschließliche Wortunterricht sich auf das Erleben in Wald und Flur, in Werkstätten und im Garten aufbauen wird, ist Geheimnis der Zukunft.

Erfreulicher Weise hat es den Anschein, als ob die ersten Ansätze zu solchen Reformen sich bereits im gegenwärtigen Schulleben immer fester einwurzeln wollten. Der Wunsch, daß jede Schule nach Mög-

lichkeit mit einem Schulgarten in Verbindung sein soll, ist bereits in der Organisation unserer Neuschule zum Ausdrucke gebracht, und an mancher Schule des flachen Landes können wir Lehrer und Schüler in reger, gemeinsamer Gartenarbeit vereinigt sehen. Ebenso finden wir, sobald die Frühlingszeit beginnt, da und dort Lehrer und Schüler auf Ausflügen im Freien. Mit Freuden denke ich in dieser Hinsicht an meine Jugendzeit als Landlehrer zurück, in welcher ein ganzer Klub benachbarter Lehrer des Brucker Bezirkes es sich zur Aufgabe stellte, den Unterricht in der Heimatkunde nicht auf die vier Wände des Schulzimmers zu beschränken, sondern den Anschauungsstoff für denselben auf regelmäßigen Exkursionen mit den Kindern zu sammeln und über den Erfolg des Unterrichtes einander regelmäßig zu berichten. Auch die Idee des Handfertigkeitsunterrichtes gewinnt, wenn auch langsam, immer breiteren Boden, ebenso wird der Ruf nach Jugendspielplätzen in der Lehrerwelt immer lauter. Und so sehen wir denn einen Großteil unserer Lehrerschaft wirklich vom Geiste Pestalozzis und Spencers erfüllt, und es ist nicht immer Schuld von uns Lehrern, wenn noch immer frische Lebensluft und Lebensanschauung nicht in vollem Maße die starre Systematik des Schulunterrichtes zu durchdringen vermag, wenn unsere Kinder noch immer eine Scheidewand zwischen Schule und Leben aufgerichtet empfinden, weil die Vorstellungen, die sie beim Schulunterrichte vermittelt bekommen, in zu geringem Zusammenhange mit ihren wirklichen Erlebnissen, mit ihrer gesamten Gefühls- und Willenswelt außerhalb der Schulräume stehen. Solange freilich die drückendste materielle Notlage den Lehrer zwingt, jede schulfreie Stunde zu mühseligem Nebenverdienst zu verwenden, um sich und seine Familie vor dem Hunger zu bewahren, solange der allgemeine Ruf der Lehrerschaft nach gründlicher Fortbildung im eigenen Berufe ungehört verhallt, solange immer strenger detaillierte Lehrpläne dem einzelnen jede Freiheit der Methode unterbinden und vom grünen Tische aus fast jedes Wort vorzuschreiben drohen, das in der Klasse gesprochen werden darf, sind wir von der Erfüllung der Hoffnung auf eine von echt Pestalozzischem Geiste durchwehte Erziehungsschule noch recht weit entfernt.

Daß aber trotz der Mißgunst der Verhältnisse die Begeisterung der Lehrerschaft für diese heilige Sache noch immer nicht entschwunden ist, davon gibt uns jene Reformbewegung, die den Beratungsgegenstand der letzten Abende der „Wiener pädagogischen Gesellschaft" ausfüllte, ein beredtes Zeugnis. Das Gewand, in dem sie auftritt, ist das denkbar bescheidenste. Handelt es sich doch scheinbar nur darum, mit der altüberkommenen Methodik des Zeichen-

unterrichtes zu brechen, nach welcher unsere Kinder zuerst jahrelang mit der Übung gerader und krummer Bleistiftstriche auf Grundlage systematisch geordneter geometrischer Figuren gemartert werden, bevor ihnen einmal die Erlaubnis erteilt werden kann, etwas zu zeichnen, was ihnen wirklich Freude macht. Anstatt dessen verlangen die Vertreter der neuen Richtung die Einführung des Zeichnens nach der Natur schon von der Volksschule angefangen und stehen mit dieser Forderung wieder ganz auf dem Boden Herbert Spencers, der darüber ausdrücklich schreibt: „Hätten sich die Lehrer von den Winken der Natur nicht allein darin, daß sie das Zeichnen zu einem Teile der Erziehung machten, sondern auch in der Wahl der Methoden, es zu lehren, leiten lassen, sie würden weit besser getan haben, als es der Fall gewesen. Was ist es, das ein Kind zuerst wiederzugeben versucht? Dinge, die groß sind und auffallende Farben besitzen; menschliche Wesen, Kühe, Hunde und Häuser. Und welcher von den Prozessen der Wiedergabe macht ihm am meisten Vergnügen? Das Buntmalen. Papier und Bleistift sind gut in Ermanglung von etwas Besserem, aber ein Farbenkasten und ein Pinsel — das sind wahre Schätze.“ „Die äußerste Unbestimmtheit, welche, in Gemäßheit der Entwicklungsgesetze, diese ersten Malversuche aufweisen, ist durchaus kein Grund, sie zu verachten. Es kommt nichts darauf an, wie grotesk die Gestalten, wie grob und grell die Farben ausfallen. Die Frage ist nicht, ob das Kind gute Zeichnungen anfertigt. Die Frage ist, ob es seine Anlagen entwickelt Es hat zuerst einige Herrschaft über seine Finger, einige rohe Begriffe von Ähnlichkeit zu gewinnen; und dieses Verfahren ist für diese Zwecke besser als irgend ein anderes, weil es das freiwillige und interessierende ist. In früher Kindheit ist kein formaler Zeichenunterricht möglich.“ Scheinbar handelt es sich also bloß um die Umgestaltung der Methodik eines einzelnen Unterrichtsgegenstandes, dem im gegenwärtigen Schulorganismus nicht einmal besondere Bedeutung beigelegt wird. Bei genauerer Betrachtung würde die Durchführung dieser Reform in der Ausgestaltung unserer Schule einen so bedeutenden Schritt nach vorwärts im Sinne Pestalozzischer Ideen bedeuten, wie er seit Jahrzehnten nicht zu verzeichnen ist. Nicht um frühzeitige Benützung von Buntstift und Pinsel ist es den Vertretern des Zeichnens nach der Natur zu tun. Sie wollen vor allem den frühzeitig im Kinde erwachten Drang nach Betätigung des Formen- und Farbensinnes in naturgemäßer Weise zur Entwicklung bringen, denn sie wissen, daß die bloße Anschauung niemals so wirksam die geistigen Kräfte zu beleben vermag, als der Versuch zu selbsttätiger Nachbildung der angeschauten Formen und Farben.

Mit vollem Rechte hat Kunzfeld den Satz Jean Pauls, „eine Seite geschrieben ist mehr wert, als ein Buch gelesen“ ins Zeichnerische übertragen und gesagt, „ein Stück der schönen Natur gezeichnet ist mehr wert, als hundert bewundert“. Nichts vermag so intensiv zu richtigem Anschauen zu führen, als der Versuch, das Angeschaute nachzubilden. Mögen die ersten Versuche vom künstlerischen Standpunkte aus noch so sehr als mißlungen erklärt werden, Auge und Hand üben sich an ihnen zumindest ebenso gut, wie beim Nachzeichnen inhaltloser Linien und geometrischer Figuren, die frühzeitige Übung im genauen Anschauen schöner Naturformen führt aber zur Erkenntnis des Schönen und weckt den Kunstsinn in einer Zeit, in welcher die kindliche Phantasie noch in frischester Entwicklung begriffen ist. Deshalb bezeichnet Blachfelner mit Recht das Zeichnen nach der Natur als eine der wichtigsten Vorbedingungen zur Kunsterziehung des Volkes. Interessant ist dabei, daß gerade Herbert Spencer, einer der Schöpfer dieser Idee, durch sie Anlaß gab, um sein eigenes pädagogisches System widerlegen zu können. Darf doch nach seiner Lehre die Kunst, welche bloß „zur Ausfüllung der Mußestunden durch Befriedigung des Geschmacks und Gefühls“ dient, nur wenig Anspruch auf besondere Pflege in der Jugendzeit erheben. Wir aber sind in konsequenten Folgerungen aus den Grundsätzen Pestalozzis zu der Erkenntnis gelangt, daß die Kunst, diese schönste Blüte des menschlichen Geistes, nur dann zu voller Entfaltung gelangen kann, wenn die Grundlage ihrer Entwicklung, eine durch klare Anschauungen und durch Schönheitsgefühl veredelte Phantasie, von früher Kindheit an nicht gewaltsam unterdrückt, sondern sorgsam gepflegt wird. Mag aber die Kunstpflege immerhin zur Selbsterhaltung des Menschen nicht unmittelbar notwendig sein, die von Spencer festgestellte Erziehungsaufgabe, „uns auf ein vollkommenes Leben vorzubereiten“ vermögen wir nie zur Ausführung zu bringen, wenn wir nicht im Pestalozzischen Sinne alle Kräfte des Menschen, also auch seinen Schönheitssinn, von Kindheit an zu harmonischer Entwicklung zu bringen uns bemühen.

Es hat allen Anschein, daß unsere hohe Schulverwaltung der Kunsterziehungsidee recht wohlwollend gegenübersteht, und so wollen wir hoffen, daß durch diese wieder ein bedeutendes Stück frischen, wirklichen Lebens in die Räume unserer Schulzimmer dringen wird.

Zum Schlusse sei es mir gestattet, noch jene pädagogische Reformbestrebung kurz in Betrachtung zu ziehen, welche zwar noch sehr wenig geklärt, doch seit einem Jahrzehnt fast alle Pädagogen Deutschlands mächtig erregt und bereits eine reichhaltige Literatur zutage gefördert hat, es ist dies die Sozialpädagogik.

Mit dem gewaltigen Anwachsen der sozialen Strömung in den letzten Jahrzehnten, mit der Grundlegung der Soziologie als Wissenschaft war untrennbar die Anregung verbunden, zu untersuchen, in welchen Beziehungen die Aufgaben der Erziehung zum Gesellschaftsleben der Menschen stehen. Bisher wurde unter Erziehung im besondern Sinne des Wortes ausschließlich der planmäßige Einfluß des Erziehers auf den Zögling verstanden, und es galt als wichtigste Pflicht des ersteren, daß er den Einfluß der miterziehenden Faktoren Natur, Gesellschaft und Schicksal nach Möglichkeit seinen individuellen Erziehungsaufgaben sich dienstbar mache. Die Forschungen der Soziologie führen aber zu der Anschauung, daß die Pflicht der Jugenderziehung nicht bloß den von Natur aus berufenen Erziehern, sondern vor allem der Gesellschaft, dem Staate zukommt, daß dieser Aufgabe und Ziel derselben festzustellen und die zu ihrer Lösung und Erreichung nötigen Veranstaltungen zu treffen habe; den maßgebendsten Faktor für die Art der Erziehung jedes Menschen bilde nicht der Einfluß des Erziehers, sondern das Milieu, in dem der Zögling aufwächst, und dieses zu gestalten sei ausschließliche Möglichkeit der Gesellschaft, des Staates; das Ziel der Erziehung sei weniger in der Heranbildung einer ausgeprägten Individualität als in der Heranbildung eines nützlichen Gliedes der Gesellschaft zu suchen, und hiezu könne der Mensch als geselliges Wesen nur in und durch die Gesellschaft erzogen werden. Begeisterte Anhänger dieser neuen Richtung in der Pädagogik streben dieselbe mit echt deutscher Gründlichkeit sofort in ein geschlossenes wissenschaftliches System zu bringen und gaben ihr den Namen S o z i a l p ä d a g o g i k , um sie dadurch von der bisherigen, die als I n d i v i d u a l pädagogik bezeichnet wurde, auch schon äußerlich zu trennen.

In welchem Verhältnisse steht nun die Lehre Pestalozzis zur Sozialpädagogik? Vor allem muß festgestellt werden, daß selbst die entschiedensten Sozialpädagogen Pestalozzi als einen Vorkämpfer ihrer Richtung schätzen. War er doch Pädagog geworden, um sein Schweizervolk durch Erziehung zu retten, zeigt er uns doch in „Lienhard und Gertrud", wie die Erziehung einer ganzen Gemeinde durch den harmonischen Zusammenklang der Obrigkeit mit den einzelnen Gemeindemitgliedern ihre richtige Entwicklung nehmen kann, ging doch sein ganzes Streben darnach, die Volkserziehung der Republik zur Staatspflicht zu machen. Gleichzeitig könnten aber Verteidiger der Individualpädagogik mit gleichem Rechte Pestalozzi als ihren Vorkämpfer hinstellen, denn nie hat noch vor ihm ein Pädagoge die Notwendigkeit der harmonischen Entwicklung der Individualität des Menschen so klar zum Ausdrucke gebracht, wie er. Und in dieser

Betrachtung der Wirksamkeit unseres Altmeisters mag die Lösung der Frage nach dem Werte beider Richtungen in der Pädagogik am deutlichsten enthalten sein. Wie es nur einen Pestalozzi gibt, so gibt es auch nur eine allgemeine Pädagogik; er konnte beide Richtungen ohne innern Widerspruch in sich vereinen, weil dieselben überhaupt in keinem innern Widerspruche zu einander stehen, sondern sich organisch zur Einheit ergänzen. Rousseaus Emil und Sophie, die einzigen Zöglinge eines ganz exklusiven Individualpädagogen, haben nie gelebt, aber auch die Resultate einer extremen Sozialpädagogik, welche in letzter Konsequenz ein Aufgehen des Individuums in die Zwecke der Gemeinschaft fordern müßte, wie es bei der spartanischen und jesuitischen Erziehung der Fall war, können uns niemals als erstrebenswertes Ideal erscheinen.

Der Einzelmensch ist ein Glied der Gesellschaft, aber mit gleichem Rechte schreibt Rein: „Es darf nicht vergessen werden, daß die Elemente der sozialen Organismen, die menschlichen Individuen, selbst organische Einheiten sind und darum selbst Zwecke derart, daß sie niemals in dem sozialen Zweck als Mittel vollständig aufgehen sollen. Das soziale Ganze erhält erst Leben im Bewußtsein der Einzelnen. Dieses Bewußtsein steht dem sozialen Körper ganz anders gegenüber, wie die Zelle gegenüber dem körperlichen Organismus. Wie reich sie fließt, das ist für die Gesamtheit gewiß nicht gleichgültig; darum muß sie sorgfältig gehütet werden in ihrem individuellen Leben, das in unergründliche Tiefen hinabreicht, die weitab von der Gemeinschaft liegen. Die Gegensätze von Einzelwesen und Gesamtheit, von persönlichem Wert und dienstbarer Einordnung, von sittlicher Freiheit und geschichtlicher Gebundenheit dürfen nicht verwischt, sondern müssen zur Versöhnung gebracht werden."

Wenn wir aber die volle Selbständigkeit einer Sozialpädagogik, die in irgend welchem Gegensatze zur allgemeinen Pädagogik zu denken wäre, nicht zugestehen können, so müssen wir doch jedes eingehende Studium in dieser Richtung der Pädagogik als ein notwendiges Bedürfnis der Zeit mit Freuden begrüßen. Ganz unberechtigt ist der Vorwurf gewiß nicht, daß in der bisherigen pädagogischen Arbeit auf die individuelle Durchbildung ein viel zu großes Gewicht gelegt wurde, daß der Einfluß der Gesellschaft auf die Erziehung zu wenig berücksichtigt wurde und die Pflichten der Gesellschaft gegenüber der Erziehungsaufgabe noch immer nicht zu allgemeinem Bewußtsein gebracht sind. Und mögen auch bei diesem neuen Kampfe der Ideen immerhin Einseitigkeiten zutage treten, im weiteren Verlaufe desselben werden auch sie sich ebenso abklären, wie dies bei den

Lehrern Herbarts und Spencers der Fall war und den ausschließlichen Gewinn wird dann wieder jene allgemeine Pädagogik davontragen, die ohne jede Einseitigkeit nach jenem Ziele drängt, das Rein so schön zugleich als das Ziel Pestalozzis darstellt: „Volkserziehung von unten und von innen heraus ist das Thema seines Lebens und seiner Lehre.“

Und so eilen wir denn zum Schlusse. Ein ganzes Jahrhundert ist seit der Wirksamkeit Pestalozzis dahingerauscht, mannigfache Reformbewegungen sind im Laufe desselben aufgetaucht und haben mitgewirkt an der Ausgestaltung und Vertiefung der Pädagogik; aus dem heftigen Kampfe der Meinungen ist aber stets nur das als bleibende Wahrheit unvergänglich geblieben, was als konsequente Ausbildung der Grundideen Pestalozzis sich erwiesen. Und so können wir denn mit Recht in ihm unseren Altmeister verehren und uns begeistert um den Leitsatz unseres geliebten Dittes scharen: „Pestalozzi für immer!“

III.

Sozialpädagogik.

Vorgetragen am 2. Mai 1903 von THEODOR STEISKAL.

I.

Auf allen Gebieten menschlicher Tätigkeit gewahren wir ein gewaltiges Ringen. Nicht Ruhe, sondern Kampf ist die Signatur unseres Zeitalters. Kampf schafft aber immer neue Situationen. Wer daher in geistiger Hinsicht nicht zurückbleiben will, muß den Kampf der Geister genau verfolgen. Leicht ist nun dieses Verfolgen gerade nicht, denn wir leben in einer, in jeder Beziehung schnellebigen Zeit. Selbst auf dem engbegrenzten Gebiete der Erziehungswissenschaft macht sich die Tendenz nach Veränderung bemerkbar. Es ist noch nicht lange her, daß man in pädagogischen Zeitschriften die Herbartsche Pädagogik als einzig richtige und daher auch für alle Zeiten giltige Pädagogik behandelte. Gegenwärtig sind nun die Meinungen über die Herbartsche Pädagogik bereits erheblich modifiziert. Wenn nun innerhalb eines Menschenalters ein pädagogisches System das andere ablöst, kann es da wundern, von kundigen Pädagogen die Meinung zu hören, daß von einer allgemein giltigen Pädagogik im Ernste nicht mehr gesprochen werden kann? Gewiß nicht. Pädagogik ist eben Wissenschaft und als solche Kind der Zeit. Ist doch die Pädagogik seit Herbart nicht mehr als eine Sammlung von Erziehungsrezepten, sondern als eine auf philosophischer Basis aufgebaute Wissenschaft anzusehen. Es ist nun einleuchtend, daß jede Änderung der Basis auf den Überbau wirkt. Nun wird doch niemand ernstlich an die Möglichkeit eines für alle Zeiten und Völker giltigen philosophischen Systems glauben. Gerade in unserer Zeit, in der der Entwicklungsgedanke einen Wissenszweig um den andern entscheidend beeinflußt, kann die Möglichkeit eines absoluten philosophischen Systems umso weniger behauptet werden. Daher kann es auch keine für alle Zeiten und Völker giltige Erziehungswissenschaft geben.

In Deutschland bemüht man sich gegenwärtig, ein dem modernen Zeitgeiste vollkommen entsprechendes pädagogisches System aufzustellen. Es sind auch schon einige hervorragende Leistungen zu

verzeichnen. Ich denke dabei an die Werke von Natorp und Bergemann. Man hat dieser neuesten Richtung in der Pädagogik einen eigenen Namen gegeben. Man nennt sie die sozialpädagogische Richtung. Es ist nun meine Aufgabe, vor den verehrten Anwesenden über das Wesen der Sozialpädagogik zu sprechen.

Die Sozialpädagogik unterscheidet sich von der älteren Pädagogik durch ihre dem Fortschritte der Wissenschaft entsprechende modernere Grundlegung. Zu den von Herbart verlangten Grundsäulen Psychologie und Ethik kommt noch die Soziologie als dritte hinzu. Was treibt die Pädagogen zu einer Erweiterung der Grundlage der Pädagogik und welche Konsequenzen ergeben sich aus dieser Erweiterung? Mit der Beantwortung dieser Doppelfrage werden sich meine Ausführungen beschäftigen.

Die alte Pädagogik wird im Gegensatze zur Sozialpädagogik als Individualpädagogik bezeichnet. Sie ist charakterisiert durch eine von der modernen Pädagogik verschiedene Auffassungsweise des Menschen. Gegenstand der Individualpädagogik ist das Individuum an sich ohne Rücksicht auf seine Zugehörigkeit zur und Abhängigkeit von der Gesamtheit. Zweck und Ziel der Erziehung liegen nach dieser Auffassung im Individuum und nicht außerhalb desselben. Am konsequentesten vertrat wohl den individualistischen Standpunkt J. J. Rousseau. Wie Ihnen allen bekannt, verlangte derselbe die gewaltsame Loslösung des Kindes von der Gesellschaft und Bildung desselben ohne Rücksicht auf die Forderungen der Gesellschaft. Denn: „Alles ist gut, wenn es aus den Händen des Schöpfers hervorgeht; alles entartet unter den Händen des Menschen.“ — Dieser bis auf die Spitze getriebene Individualismus mußte ganz naturgemäß eine Reaktion hervorrufen. Die Errungenschaften der Soziologie haben unsere Auffassung vom Menschen revolutioniert. Der Mensch ist nicht Individuum an sich, sondern auch Glied der Gesellschaft. Er ist leiblich, geistig und moralisch als sozial bedingt anzusehen. Aufgabe meiner nächsten Ausführungen wird also die Besprechung der sozialen Bedingtheit des Individuums in leiblicher und geistiger Beziehung sein. —

Inwiefern kann man von sozialer Bedingtheit des Menschen in leiblicher Hinsicht sprechen? Der Mensch kommt mit bestimmten körperlichen Eigenschaften zur Welt. Er ist seiner physischen Konstitution nach Teil eines bestimmten Volkes, einer bestimmten Menschheitsgruppe. Selbst innerhalb einer und derselben Nation gibt es in physischer Beziehung Unterschiede. Bekanntlich scheidet sich das Volk in soziale Klassen. Wer wird

den gewiß merkbaren Unterschied zwischen der Physis eines Angehörigen der adeligen Klasse und eines Angehörigen der Proletarierklasse leugnen? Selbstverständlich ist der physische Volks- und Klassentypus nicht als alleiniges Produkt der Vererbung anzusehen. Die natürlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse, in die der Mensch hineingeboren wird, sind als Hauptbedingungen des Entstehens und Erhaltens des Volks- und Klassentypus zu betrachten. Denken Sie sich nur einmal das Kind eines Proletariers in ein besseres soziales Milieu versetzt. Unstreitig wird die bessere Umgebung, die sich vor allem in besserer körperlicher Pflege ausdrückt, merkliche Spuren in der körperlichen Beschaffenheit dieses Kindes zurücklassen. Ganz auslöschen lassen sich die durch Vererbung von den Eltern auf ihre Kinder übertragenen, dem sozialen Milieu der Eltern entstammenden körperlichen Eigenschaften nicht, denn dieselben sind gleichsam die fest- d. h. fleischgewordenen sozialen Verhältnisse der Vorfahren. Das menschliche Individuum ist also in leiblicher Beziehung nicht nur von dem gegenwärtigen sozialen Milieu, sondern auch in nicht zu übersehender Weise von dem sozialen Milieu seiner Vorfahren abhängig. Es ist daher der einzelne Mensch in körperlicher Hinsicht als sozial bedingt zu betrachten.

Die soziale Bedingtheit des Individuums in geistiger Hinsicht ist eine formale und materiale. Es unterliegt keinem Zweifel, daß auch das Formale des menschlichen Geistes, d. i. die Art und Weise unseres Wahrnehmens, Empfindens, Denkens und Wollens sozial bedingt ist. Denken Sie sich nur einen von frühester Jugend an von aller menschlichen Gemeinschaft getrennten Menschen. Derselbe würde in geistiger Beziehung wenig Menschliches verraten. Das wichtigste Denkmittel würde ihm fehlen: die Sprache. Es gibt wohl auch ein Denken ohne Sprache, aber das Denken des Kulturmenschen ist ein durch und durch sprachliches. Das sprachlose Denken kann nur ein höchst primitives sein. Das spezifisch menschliche Denken könnte sich aber schon deshalb bei einem isolierten Menschen nicht entwickeln, weil sein ganzes Denken ein rein tierisch-sinnliches bleiben müßte. Die Befriedigung der leiblichen Bedürfnisse würde die ganze geistige Kraft eines isolierten Menschen in Anspruch nehmen. Erst die Gesellschaft mit ihrer weitgehenden Arbeitsteilung und infolgedessen rascheren und leichteren Befriedigung der leiblichen Bedürfnisse schafft Zeit und Gelegenheit für ein über die tierische Sinnlichkeit hinausgehendes, höheres Denken. — Aber nicht nur in Bezug auf die intellektuelle Seite der menschlichen Psyche kann man von sozialer Bedingtheit sprechen. Auch die Gefühls- und Willensseite ist nicht etwas rein Individuelles. Finden wir doch an den

Menschenrassen auch Unterschiede im Fühlen und Wollen. Der Mensch kommt mit einer bestimmten Gefühls- und Willensdisposition zur Welt. So wird niemand den Unterschied leugnen, der diesbezüglich zwischen einem Nord- und Südländer besteht. Versetzen Sie einen Nordländer nach dem Süden, so wird das neue Natur- und soziale Milieu seine Wirkung auch auf die Gefühls- und Willensseite ausüben. Gänzlich beseitigen läßt sich selbstverständlich die vererbte Anlage nicht. Die verehrten Anwesenden werden sich vielleicht darüber wundern, daß ich so großes Gewicht auf die vererbten Anlagen lege. Ich tue dies deshalb, weil man gegenwärtig zu sehr geneigt ist, diese Faktoren zu vernachlässigen. Man glaubt zu sehr an die Omnipotenz des unmittelbaren wirtschaftlichen und natürlichen Milieus des Individuums und läßt die Vergangenheit unberücksichtigt. Änderung in wirtschaftlicher Hinsicht hat nicht automatisch eine Änderung in der Gefühls-, Denk- und Willensweise des Menschen zur Folge. Damit will ich aber nicht die Bedeutung des ökonomischen Faktors heruntersetzen. Habe ich doch schon früher bei Besprechung der sozialen Bedingtheit des Individuums in körperlicher Hinsicht die vererbten Eigenschaften die fleischgewordenen sozialen Verhältnisse der Vorfahren genannt. Da nun die gesellschaftlichen oder sozialen Verhältnisse hauptsächlich durch die wirtschaftliche Lage innerhalb eines Volkes bestimmt werden, so wäre ein Unterschätzen des ökonomischen Faktors ebensowenig am Platze wie ein Überschätzen. — Aus dem bisher Gesagten folgt, daß das Individuum in Bezug auf Art und Intensität des Denkens, Fühlens und Wollens als sozial bedingt anzusehen ist.

Noch viel einleuchtender ist die soziale Bedingtheit des menschlichen Geistes in materialer Hinsicht. Das Wissen eines Menschen ist nicht allein als sein individuelles Produkt zu betrachten. Qualität und Quantität des Wissensstoffes eines Individuums sind nicht von diesem allein abhängig. Ich sage ausdrücklich „nicht allein", sonst könnte man mir den Vorwurf der Einseitigkeit machen. Das Wissen des Einzelnen hängt doch auch von seinen Anlagen ab. Versetzen wir einen mit nur mangelhaften Anlagen ausgestatteten Menschen in ein für Aneignung eines reichen Wissens vorzüglich geeignetes soziales Milieu, so wird derselbe sich doch nur ein geringes Wissen erwerben können. Also das Individuum bleibt ein wichtiger Faktor in punkto Wissenserwerbung. Uns handelt es sich aber vor allem um die richtige Betonung des sozialen Faktors. Quantum und Qualität des Wissensstoffes hängen von dem sozialen Milieu ab, in welchem das Individuum sein Leben zu verbringen hat. Nicht alle Völker und alle Schichten innerhalb eines Volkes nehmen gleichen Anteil

an dem Wissen der Zeit. Das Kind eines Landbewohners besitzt im Vergleich zum Stadtkinde ein qualitativ und quantitativ verschiedenes Wissen. Aber auch unter den Stadtkindern finden sich in Bezug auf Bewußtseinsinhalt merkliche Unterschiede. Soziale Stellung der Eltern ist nicht ohne Einfluß auf den Vorstellungsinhalt des Kindes.

Aber nicht nur der Wissensinhalt, sondern auch das Wollen und Handeln des Menschen ist sozial bedingt. Der Einzelne ist in Bezug auf Wollen und Handeln in hervorragendem Maße von seiner gesellschaftlichen Umgebung abhängig. Diese Abhängigkeit springt sofort in die Augen. Das Wissen bleibt mehr verborgen. Das Handeln dagegen ist sinnlich wahrnehmbar. Wir Pädagogen wissen wohl am genauesten, welchen Einfluß das Beispiel der gesellschaftlichen Umgebung auf die Qualität des kindlichen Willens und Handelns hat. Aber nicht nur das Kind, auch der Erwachsene nimmt Gesinnung und Handlungsweise seiner gesellschaftlichen Umwelt an. Die große Masse wird sich dieser Abhängigkeit in der Regel gar nicht bewußt. Man glaubt vielmehr, im Handeln selbstherrlich oder autonom zu sein. Betrachtet man aber das Leben und Treiben eines anderen Volksstammes oder einer anderen Menschenrasse, so erkennt man gleich, wie genau das Handeln des Einzelnen von den Gesinnungen und Handlungen seiner Mitmenschen bestimmt wird. Das der Sitte gemäße Handeln ist der untrüglichste Beweis dafür. — Hiemit glaube ich, den verehrten Anwesenden den grundlegenden Begriff der modernen Pädagogik, den Begriff: soziale Bedingtheit des Individuums in leiblicher und geistiger Beziehung — vermittelt zu haben. Der Mensch ist also nicht als Individuum an sich, sondern als Glied der Gemeinschaft in leiblicher und geistiger Beziehung anzusehen.

II.

Nun wenden wir uns den Konsequenzen zu, welche eine derartige Auffassung des Menschen für die Erziehungswissenschaft hat. Beginnen wir mit der Betrachtung des Erziehungszieles. Der Individualismus, der im Zögling nur den beziehungslosen Einzelmenschen sieht, sucht das Erziehungsziel auch nur im Einzelnen und nicht auch außerhalb desselben. Lediglich Entwicklung der geistigen und physischen Kräfte des Individuums ohne Rücksicht auf die Forderungen der Gesellschaft entspricht der individualen Auffassung des Menschen. Besonders kraß spricht der Pädagoge T. Ziller die Nichtberücksichtigung der Forderungen der Gesellschaft in seinem als ethisch-individual zu bezeichnenden Unterrichtsziele aus. In seinem Hauptwerke*) heißt es diesbezüglich: „Der pädagogische Unterricht hält

*) T. Ziller (Th. Vogt), Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht.

mit einem Worte den strengsten Gegensatz gegen das Leben fest. Er will nicht für das wirkliche Leben bilden oder darauf vorbereiten und sucht nicht das Brauchbare auszuteilen, dessen das irdische Dasein und der Staat in so vielen Beziehungen bedarf. Er will als solcher dem Leben keine Früchte bringen, er will weder zum Aufbau der Gesellschaft noch zur Beherrschung der Natur unmittelbar beitragen. Der Zielpunkt des Unterrichtes liegt vielmehr in der Reinheit der Gesinnung. Er liegt in einem idealen Jenseits, in das sich der Zögling hineinleben soll. Der Zögling soll, um ein Kind Gottes zu werden, einer idealen (nur in Christus, Gottes eingebornem Sohn, vollkommen wirklich gewordenen) Person zustreben."

Dieser Auffassung können wir uns heute nicht mehr anschließen. Wer den Menschen als Glied der Gesellschaft und nicht als Individuum an sich betrachtet, der kann unmöglich mit einer derartigen Zielsetzung übereinstimmen. Der Mensch muß für die Gesellschaft erzogen werden, denn es gibt keinen sogenannten allgemeinen Menschen. Da meinen die Individualisten unter den Pädagogen, daß durch eine soziale Erziehung dem Einzelnen jede individuelle Entwicklung unterbunden werde; Zweck einer sozialen Erziehung sei kurz gesagt: Unterdrückung der Individualitäten zu Gunsten der Gesamtheit. Schauen wir uns die Formulierung des Erziehungszieles bei einem der hervorragendsten und als extrem verschrieenen Sozialpädagogen, bei Paul Bergemann an. Er schreibt *): „Aus den Händen des Erziehers soll der Zögling hervorgehen als ein gesunder, tatkräftiger Mensch, der befähigt und freudig bereit ist, an der Lösung der Kulturaufgaben seines Volkes in der jeweiligen Gegenwart mitzuarbeiten und zwar als tüchtiger Bürger seines nationalen Staates und als ein nützliches Mitglied der menschlichen Gesellschaft überhaupt, dessen wirtschaftliche und politische Ansichten (soweit dieselben während der eigentlichen Erziehung zu berücksichtigen sind), dessen Rechtsanschauungen, Moral, Religiosität und Geschmack in Übereinstimmung mit den Lehren und Überzeugungen der besten und edelsten Geister seines Volkes und seiner Zeit im allgemeinen stehen und dessen Erkenntnis allseitig gefördert worden ist." — Eine nach diesem Erziehungsziele sich richtende pädagogische Tätigkeit soll eine Unterdrückung der Individualitäten bewirken? Das Individuum kann doch nur durch Arbeit in der Gemeinschaft seine Kräfte entfalten. Ich will davon gar nicht sprechen, inwiefern die durch die soziale Tätigkeit der Individuen geschaffenen sozialen Institutionen es dem Einzelnen ermöglichen, in hohem Maße seine

*) P. Bergemann: Soziale Pädagogik.

Anlagen zur Entfaltung zu bringen. Scheinbare Berechtigung hat der Vorwurf der Unterdrückung der Individualitäten im Hinblick auf die sozialpädagogische Forderung nach Sozialisierung der Bildung. Die Sozialpädagogen fordern nämlich die Verwirklichung ihres Erziehungszieles nicht bei einer bestimmten Klasse der Bevölkerung. Es soll getrachtet werden, jeden Menschen zu einem tüchtigen Mitgliede der Gesellschaft zu erziehen. Damit meinen die Sozialpädagogen keineswegs, daß jedem Menschen die gleiche Bildung vermittelt werden solle. Die Sozialpädagogen sind nichts weniger als Bildungskommunisten. Wäre denn vollkommene Gleichheit aller Menschen in Bezug auf Bildung im wohlverstandenen Interesse der Gesamtheit? Gewiß nicht. Jeder Mensch kommt mit bestimmten Anlagen zur Welt. Die Gesamtheit hat nun ein hervorragendes Interesse an der Mannigfaltigkeit der Anlagen ihrer Glieder. Beruht doch der Fortschritt auf der Arbeitsteilung, die ihrerseits wieder auf der Verschiedenheit der Anlagen beruht. Könnte durch irgendeine Art von Erziehung die Verschiedenartigkeit der Anlagen beseitigt werden, dann würde nicht Fortschritt, sondern Sturz von der erreichten Kulturhöhe die unabwendbare Folge sein. Also nicht Nivellierung, sondern Differenzierung ist Voraussetzung der Erhaltung und Fortentwicklung unserer Kultur. Daher müssen auch die Sozialpädagogen für sorgsame Pflege der verschiedenen Anlagen eintreten. Sie verlangen aber nicht Entwicklung der Anlagen an sich, sondern Entwicklung derselben mit Rücksicht auf die künftige Eingliederung des Menschen in den sozialen Organismus. Sozialpädagogisches Ideal sind nicht Menschen mit gleichen Fähigkeiten, sondern Menschen mit ihren Anlagen entsprechenden und der Gesamtheit dienenden Fähigkeiten. Es muß Ziel jeder Erziehung sein, die in dem einzelnen schlummernden Fähigkeiten zur Entfaltung zu bringen. Aus diesen Ausführungen ergibt sich die Grundlosigkeit des Vorwurfes, die Sozialpädagogen erstrebten ein völliges Aufgehen des Individuums in der Gemeinschaft. Bezüglich des Erziehungszieles verlangt also die Sozialpädagogik 1. Berücksichtigung der Forderungen der Gesamtheit an den einzelnen und 2. Bildung des gesamten Volkes.

Nun zur Besprechung des Einflusses der soziologischen Erkenntnis auf die Lehre von den Mitteln und Hindernissen der Erziehung. Nach Herbart macht uns die Psychologie mit den Mitteln und Hindernissen der Erziehung bekannt. Es fällt den Sozialpädagogen nicht etwa ein, die Bedeutung der Psychologie für die Erziehungslehre gering anzuschlagen. Was die Sozialpädagogen diesbezüglich auszusetzen haben, ist die Unzulänglichkeit der Psychologie als Basis der Lehre von den Mitteln und Hindernissen der Erziehung.

Die Psychologie Herbarts ist vorwiegend Individualpsychologie. Sie betrachtet das Individuum an sich und nicht in seiner Beziehung zur sozialen Umgebung. Diesen Unterlassungsfehler können wir nach der Erkenntnis der sozialen Bedingtheit des Individuums in physischer und geistiger Beziehung nicht mehr machen. Der Zögling ist ein Produkt zweier Faktoren: der Anlage und Umwelt. Die Psychologie macht uns nur mit jenen Hindernissen der Erziehung bekannt, die in der physischen Natur des Zöglings liegen. Über die gewaltigen Hindernisse auf ökonomischem und politischem Gebiete gibt uns die Psychologie keine Auskunft. Die Sozialpädagogik unterscheidet sich wesentlich von der alten Pädagogik in der richtigen Wertung des sozialen Milieus als Erziehungsmittel und Erziehungshindernis. Das soziale Milieu muß daher von den Pädagogen auf seine fördernde und hemmende Wirkung genau untersucht werden. Zum sozialen Milieu rechne ich nicht allein die Menschen, sondern auch die von den Menschen geschaffenen und auf sie wieder zurückwirkenden Institutionen. Die Sozialpädagogen werden so zu einer Kritik der gesellschaftlichen Organisation gedrängt. Sehen wir doch, wie die Bewohner des Staates in verschiedene soziale Klassen zerfallen. Die ärmere Klasse kann infolge ihrer schlechten wirtschaftlichen Lage ihren Kindern auch nur eine schlechte Erziehung geben. Hier denke ich keineswegs nur an die Kinder des Lohnproletariats. Ich frage Sie: Sind die Kinder des sogenannten Mittelstandes in punkto Erziehung besser daran als die Kinder des Proletariats? Wo triste wirtschaftliche Verhältnisse zu finden sind, da sind auch die Erziehungsresultate entsprechend trist. Derjenige nun, welcher die soziale Bedingtheit des Individuums nicht kennt oder unterschätzt, wird die schlechten Erziehungsresultate dem mangelnden Willen der Eltern und Berufserzieher zuschreiben. Man glaubt noch immer, durch Erziehung in engerem Sinne könne man alles erreichen. Ich halte es daher für eine bedeutende Leistung der sozialpädagogischen Richtung, daß sie uns mit besonderem Nachdruck auf die gewaltigen Hindernisse einer guten Erziehung aufmerksam macht, die auf wirtschaftlichem und politischem Gebiete liegen. — Nehmen wir an, die Eltern würden über das nötige pädagogische Wissen verfügen. Was würde denselben das Wissen unter den heutigen wirtschaftlichen Verhältnissen nützen? Eigentlich sehr wenig. Vater und Mutter sind vielfach gezwungen, den größten Teil des Tages dem Erwerbe zu widmen. Wo bleibt also die Zeit für erziehliche Arbeit? Sie sehen aus den wenigen Andeutungen, welche entscheidende Rolle die wirtschaftliche Lage der Eltern spielt. Selbst wenn die Eltern mit der Erziehungsarbeit vertraut wären, könnten sie unter den heutigen sozialen Verhältnissen

von dieser Vertrautheit keinen Gebrauch machen. Ist es da zu wundern, wenn Pädagogen als Pädagogen über Beseitigung dieser schlechten wirtschaftlichen Verhältnisse nachdenken? Die Antwort dürfte wohl nicht schwer sein. Wer einmal zur klaren Erkenntnis der fördernden und hemmenden Wirkung des sozialen Milieus gekommen ist, der kann seinen Blick nicht auf den Zögling allein gerichtet lassen, der muß seine Aufmerksamkeit auch den sozialen Verhältnissen, in denen der Zögling lebt, zuwenden. Durch die Soziologie ist unser Blick für die sozialen Hindernisse der Erziehung geschärft worden. Die Konsequenzen dieser neuen Wissenschaft für die Pädagogik zieht eben die Sozialpädagogik.

Überblicken wir nun kurz den bereits zurückgelegten Weg. Wir gingen aus von dem Nachweise der sozialen Bedingtheit des Individuums in leiblicher und geistiger Hinsicht. Dies die Basis, auf welcher die weiteren Ausführungen, die sich mit den Konsequenzen der modernen Auffassung des Individuums für die Erziehungswissenschaft beschäftigten, aufgebaut wurden. Zunächst betrachten wir das Erziehungsziel, dann die Lehre von den Erziehungshindernissen im Lichte soziologischer Erkenntnis.

Und nun gestatten Sie mir nur noch einige Worte über die der sozialpädagogischen Richtung eigentümlichen Forderungen an die Gesellschaft. Bevor ich aber in diesen Teil meines Vortrages eingehe, erachte ich es für notwendig, die Stellung der Sozialpädagogik zur Politik zu präzisieren. Aus den prinzipiellen Erörterungen werden die geehrten Anwesenden bereits ersehen haben, wie nahe oft die Sozialpädagogen an die Politik herankommen. Aus dieser Nähe entspringen viele Vorwürfe für die Sozialpädagogen. So macht man letzteren den Vorwurf der absichtlichen Propaganda für bestimmte politische Parteien. Davon kann gar keine Rede sein. Die Sozialpädagogen entlehnen ihre Postulate keineswegs den politischen Programmen. Die sozialpädagogischen Forderungen sind als Frucht wissenschaftlicher Arbeit zu betrachten. Wenn sich dieselben mit den Forderungen politischer Parteien decken, so ist das höchstens ein Beweis dafür, daß der Einfluß wissenschaftlicher Forschungsergebnisse selbst in der Politik bereits bemerkbar ist. Man macht nicht mehr Vorschläge ins Blaue hinein. Man sucht auch für politische Forderungen nach einer wissenschaftlichen Basis. Ich betone also nachdrücklich: *Die Forderungen der modernen Pädagogik sind wissenschaftlichen Ursprungs und nicht Produkte offener oder heimlicher Liebe zu irgend einer politischen Partei.* Damit ist aber nicht gesagt, daß es uns gleichgiltig läßt, wenn politische Parteien aus aufrichtiger Volksfreundlichkeit

sozialpädagogische Forderungen in ihre Programme aufnehmen. Im Gegenteil. Wir wünschen sogar, daß recht viele Volksparteien unsere Forderungen zu den ihrigen machen. Wollen wir ja doch unsere Postulate verwirklicht sehen. Jeder Lehrer soll seinen Einfluß auf seine Partei zur Aufnahme sozialpädagogischer Forderungen ins Parteiprogramm ausnützen. Sind wir doch der Ansicht, daß die Verwirklichung unserer Forderungen das Wohl des gesamten Volkes in physischer und geistiger Hinsicht zu heben geeignet ist. Haben wir diese Überzeugung, dann wäre politische Untätigkeit geradezu als Pflichtverletzung anzusehen.

Und nun zu den Forderungen selbst. Dieselben ergeben sich aus der Betrachtung der sozialen Hindernisse, welche der Verwirklichung unseres Erziehungsideals im Wege stehen. Die sozialen Hindernisse liegen offen zutage. Ein Übersehen derselben ist wohl ausgeschlossen. Das Kind der ärmeren Volksklasse muß schon in den ersten Tagen und Wochen unter den schlechten wirtschaftlichen Verhältnissen seiner Umgebung leiden. Die Mutter, die natürliche Erzieherin der Kinder, ist oft bald nach der Niederkunft gezwungen, die Erwerbsarbeit der Erziehungsarbeit vorzuziehen. Nicht einmal zum Stillen des eigenen Kindes bleibt ihr hinreichend Zeit. Die Sorge für die materielle Grundlage des Haushaltes nimmt eben in der Ära des Großbetriebes die Kräfte des Mannes und der Frau fast ganz in Anspruch. Daß diese Verhältnisse der Erreichung des Erziehungszieles hindernd im Wege stehen, ist wohl klar. Die Sozialpädagogen müssen daher über Beseitigung der von der wirtschaftlichen Seite her drohenden Gefahren nachdenken und entsprechende Vorschläge machen. Zwei Arten von Vorschlägen sind möglich. Man fordert entweder die Beseitigung der wirtschaftlichen Zustände, welche jene Gefahren für die Erziehung der heranwachsenden Generation im Gefolge haben, oder man fordert die Trennung der werdenden Menschen von dem ihre Entwicklung gefährdenden sozialen Milieu. Eine gänzliche Beseitigung der aus der mangelhaften Organisation der Gesellschaft entspringenden sozialen Übel ist vorläufig nicht zu erwarten, obwohl dieselbe als Ziel anzustreben ist. Es bleibt daher nur die Trennung des Zöglings von dem seine körperliche und geistige Entwicklung hindernden sozialen Milieu. Wer soll aber diese Trennung besorgen? Es ist die Ansicht der meisten Pädagogen, daß es Pflicht der Gesellschaft sei, diese Trennung vorzunehmen. Hat doch die Gesellschaft als Ganzes ein hervorragendes Interesse an einer physisch, geistig und moralisch gesunden Jugend. Durch die schlechte wirtschaftliche Lage geistig und moralisch degenerierte Eltern können dem Staate diesen Dienst unmöglich leisten. Versäumt

daher der Staat diese seine Pflicht gegen die heranwachsende Jugend, dann muß er seine Pflichtverletzung büßen. Er ist dann gezwungen, seine kostbare Kraft im Kampfe gegen wirklich staatsfeindliche Elemente aufzureiben. Glauben Sie aber ja nicht, daß ich ein Anhänger Platoscher Staatserziehung bin. Es ist meine feste Überzeugung, daß die Familie ein wichtiger Erziehungsfaktor ist und auch in Zukunft bleiben wird. Sollte aber die Familie immer dasselbe Gesicht zeigen wie heute, dann würde ich mit rücksichtsloser Konsequenz für Staatserziehung eintreten. Solange die Familie — wie leider gegenwärtig in den meisten Fällen — einen Erziehungsfaktor in negativem Sinne darstellt, kann ich nicht umhin, einer partiellen Staatserziehung das Wort zu reden. Jene Kinder, welche einer guten Erziehung entbehren, müßten in vom Staate zu errichtenden Erziehungsanstalten untergebracht werden. Die Staatserziehung würde nach meiner Ansicht nur als vorläufiges Surrogat der Familienerziehung anzusehen sein. Würde die Frau infolge des Fortschrittes der sozialen Entwicklung wieder imstande sein, den größeren Teil des Tages der Erziehung ihrer Kinder mit Erfolg zu widmen, dann hätte der Staat seine Erziehungstätigkeit nach und nach wieder einzustellen. Der Übergang von der Staatserziehung wieder zurück zur Familienerziehung ließe sich leicht bewerkstelligen. Ich denke dabei an die von Dr. Paul Natorp befürworteten Familienverbände. Hat nämlich der Staat für ausreichende Zeit und pädagogische Vorbildung der Frauen gesorgt, dann könnten mehrere Familien sich zu einem Verbande zusammenschließen und eine oder oder mehrere Mütter mit der Erziehung der dem Familienverbande angehörigen Kinder betrauen. Leider gestattet es mir die Zeit nicht, auf dieses gewiß interessante Problem näher einzugehen.

In Bezug auf die Schule, die hauptsächlich Unterrichtsanstalt und nicht Erziehungsanstalt ist, fordert die Sozialpädagogik vor allem obligatorischen Besuch der Volksschule und Unentgeltlichkeit jedes, auch des höheren Unterrichtes. Allen Kindern soll Gelegenheit geboten werden, ihre Anlagen ohne Rücksicht auf die soziale Stellung ihrer Eltern entfalten zu können. Heute ist die soziale Stellung der Eltern noch immer von entscheidendem Einflusse auf die Bildung des Kindes. Davon habe ich schon im ersten Teile meines Vortrages gesprochen. Nur die Fähigkeit des Kindes soll über die Art seiner Fortbildung und in weiterer Folge über die Art seines Berufes entscheiden. Diese Forderung entspricht ganz dem modernen Verlangen nach Sozialisierung der Bildung. Eine von solchen Prinzipien geleitete Bildungsorganisation müßte so recht geeignet sein, Individualitäten zu erzeugen. Unsere heutige Bildungsorganisation läßt

nur diejenigen die Bildungsleiter erklimmen, welche von Hause aus über die nötigen finanziellen Mittel verfügen. Man komme mir nicht etwa mit dem Einwande, daß doch sehr viele Stipendien alljährlich zur Verteilung gelangen, die es auch den ärmeren Kindern ermöglichen, sich eine höhere Bildung anzueignen. Das ist nur ein Tröpflein auf einen heißen Stein. Die Mehrzahl der in der Masse schlummernden Talente verkümmert. Welche Bedeutung eine allgemeinere und freiere Bildung im wahren Sinne des Wortes für Individuen und Gesamtheit hat, braucht wohl nicht erst ausgeführt zu werden. Für den Soziologen unterliegt es keinem Zweifel, daß die gegenwärtige Gesellschaftsordnung sich in einem Umbildungsprozesse befindet. Welches das nächste Ziel dieses vor unseren Augen sich abspielenden Prozesses ist, kann nicht mit Bestimmtheit gesagt werden. Wir können nur aus dem bereits zurückgelegten Weg auf die Richtung der weiteren Entwicklung schließen. Das steht aber für uns fest: Der Staat als Organisation der Gesellschaft zieht den Einzelnen immer mehr und mehr zur Mitarbeit heran. Wir gehen einer immer weiter fortschreitenden Demokratisierung entgegen. Die Folge davon ist, daß Wohl und Wehe der Gesamtheit immer abhängiger wird von dem Willen der Massen. Wem daher um die Erhaltung der Kultur zu tun ist, der muß für die weitestgehende Demokratisierung der Bildung eintreten; denn die Herrschaft einer ungebildeten Masse würde uns in die Barbarei zurückstoßen. Das große Ziel der modernen Pädagogen ist daher: Bildung der Masse zum Zwecke der Erhaltung und Fortentwicklung der Kultur. Wollen wir aber unser hohes Ziel erreichen, dann müssen wir für die Hinwegräumung aller Hindernisse eintreten. Den Sozialpädagogen gebührt nun das Verdienst, den Geist der Zeit erfaßt und für die Pädagogik die notwendigen Konsequenzen gezogen zu haben. Es handelt sich den Sozialpädagogen darum — und hier zitiere ich P. Bergemann — „eine neue Erziehungslehre zu verkünden, eine Erziehungslehre, geeignet für Erzieher, die den Blick auf das Künftige richten, die Ernst damit machen, über all den Schutt und Moder, der sich aufgehäuft, kühn hinwegzuschreiten, das alt und morsch Gewordene ruhig dem Verfalle anheimzugeben und die Überlebtes nicht künstlich wiederbeleben wollen, um sich das Wohlwollen und den Beifall der gegenwärtigen Machthaber und ihrer mancherlei Vasallen zu verdienen."

Aus der Debatte. Der Vortragende wollte in diesen Ausführungen nur die theoretische Seite des Gegenstandes hervorheben, die praktische Anwendung und die direkte Beziehung auf das Gebiet der Volks- und Bürgerschule soll jedoch in einem besonderen Vortrage behandelt werden. Es wurde daher vorläufig von einer weiterreichenden Besprechung abgesehen, dagegen das Studium der einschlägigen Literatur, namentlich der Arbeiten von Bergemann, Natorp u. a., sowie der betreffenden Artikel in der Rißmann'schen „Deutschen Schule" empfohlen.

IV.

Über Schulhygiene.

Vorgetragen am 11. Oktober 1902 von KARL SALAWA.

Die Schule hat die Aufgabe, mitzuwirken, daß ein an Körper und Geist gesundes und kräftiges Geschlecht herangezogen werde. Der Lehrer wird somit bei seinen Zöglingen nicht allein die Ausbildung des Geistes im Auge behalten, er wird auch deren körperliche Entwicklung zum Gegenstande seiner steten Fürsorge machen und alles tun, was dieselbe fördern könnte, andererseits aber alles hintanhalten und vermeiden, was geeignet wäre, diese zu gefährden. Beide Teile seiner Aufgabe muß er als gleichwertig anerkennen und deren Lösung mit gleichem Eifer anstreben. Er muß dies namentlich in der gegenwärtigen Zeit tun, wo die fortschreitende Bildung der großen Masse der allgemeinen Hygiene Aufmerksamkeit und Bedeutung schenkt, demzufolge auch der Schulhygiene Aufmerksamkeit und Interesse entgegenbringt. Denn die Zeit ist nicht mehr fern, wo in den Augen der Bevölkerung derjenige Lehrer als der beste gelten wird, der seine austretenden Zöglinge nicht nur mit dem erforderlichen Maß von Wissen ausgestattet hat, das sie befähigt, den Kampf um das Dasein mit Aussicht auf Erfolg aufzunehmen und als nützliche Mitglieder der Gesellschaft sich zu betätigen, sondern der auch nach Kräften für ihr körperliches Wohlsein gesorgt hat. Freilich wird er sich dann damit nicht begnügen dürfen, die dermalen bestehenden wenigen, mitunter nicht immer ganz klaren Weisungen hinsichtlich der Gesundheit seiner Zöglinge zu beobachten, er hat auch den Ausbau derselben anzustreben und auf Grund sorgfältig angestellter Beobachtungen den entsprechenden Stoff dazu zu bieten. Damit er es imstande ist, wird er sich nicht nur selbst mit allen Anforderungen der Schulhygiene bestens vertraut machen müssen, sondern auch die Ergebnisse seiner in hygienischer Beziehung angestellten Beobachtungen fleißig sammeln. Dann wird er aber auch in der Lage sein, die anderen Faktoren, welche auf die gedeihliche Entwicklung der Gesundheit seiner Zöglinge Einfluß üben, insbe-

sondere das Elternhaus, zu beeinflussen und mit Erfolg seine Stimme gegen jene in der Schule noch bestehenden Einrichtungen und Übelstände zu erheben, die geeignet sind, auf die körperliche Entwicklung der Schüler nachteilig zu wirken.

Es ist unzweifelhaft, daß sich die Fürsorge des Lehrers ebenso auf das gesunde wie auf das kränkliche Kind erstrecken muß. Für das gesunde Kind wird sich dieselbe darin äußern, indem er, soweit es in seiner Macht steht, alles zu beseitigen sucht, was die Gesundheit des Kindes gefährden und schädigen könnte, und alles fördert, was die körperliche Entwicklung des Schülers begünstigt. Bei dem kranken Kinde wird es sich allerdings zunächst darum handeln, ob dasselbe schulbesuchs- und unterrichtsfähig ist, oder nicht, ob es ohne Gefahr für die übrigen Schüler in der Schule verbleiben kann oder aus derselben entfernt werden muß. Hier fällt die Entscheidung selbstverständlich nicht dem Lehrer zu, sondern dem erfahrenen Arzte.

In Folgendem soll vornehmlich erörtert werden, in welcher Weise sich die Fürsorge des Lehrers für das gesunde Kind zu äußern hat.

Mit dem Beginne der Schulpflicht gerät das Kind in durchaus neue Verhältnisse. An Stelle der bisherigen Freiheit tritt regelmäßige und dauernde Beschäftigung, statt der früheren Beweglichkeit muß sich das Kind an das Stillsitzen gewöhnen. Sollen diese Veränderungen auf die Gesundheit desselben ohne nachteiligen Einfluß bleiben, muß es beim Eintritte in die Schule hinlänglich kräftig sein. Nun aber lehrt die Erfahrung, daß nicht jedes Kind, welches das sechste Lebensjahr erreicht hat, dazu geeignet ist, mehrstündigen und ununterbrochenen Unterricht mit Erfolg und ohne Gefährdung des körperlichen Wohlseins zu genießen. Es finden sich Kinder, die zwar in diesem Alter die erforderliche geistige Reife besitzen, körperlich jedoch zurückgeblieben sind. Wenn solche am regelmäßigen Unterrichte teilnehmen, wird das nur auf Kosten ihres ohnehin zurückgebliebenen Körpers geschehen können. Der Lehrer wird in diesem Falle wohl daran tun, die Eltern des betreffenden Kindes zu veranlassen, daß sie sich mit einem tüchtigen Arzte ins Einvernehmen setzen, dessen Urteil anstreben und nötigenfalls zeitweilige Befreiung ihres Kindes vom Gesamtunterrichte erwirken. Auch empfiehlt es sich, bei den neu eingetretenen Schülern nachzuforschen, ob dieselben nicht etwa mit Lungenschwindsucht, den schweren Formen der Rhachitis und Skrophulose behaftet sind, beziehungsweise unter deren Folgen zu leiden haben; auch diese sollten auf ein halbes oder gar ein ganzes Jahr vom Schulbesuche befreit werden. Allerdings müßte

aber in diesem Falle die Gewißheit vorhanden sein, daß die Eltern des Kindes geneigt und imstande sind, die gesundliche Entwicklung desselben zu fördern; müßten hingegen die Kleinen in dumpfigen und schlechten Wohnungen leben, wo Lieblosigkeit, Roheit und Gleichgültigkeit die Gesundheit des Kindes eher schädigt als fördert, da wird es allerdings in der nach richtigen hygienischen Grundsätzen eingerichteten Schule für das betreffende Kind einen besseren Platz geben, immer vorausgesetzt, daß die Mitschüler durch das kranke Kind nicht etwa belästigt oder gefährdet werden.

Soll das Kind bei Gesundheit erhalten werden, dann muß es auch richtig genährt und rationell gekleidet werden.

Diesem Umstande hat der Lehrer besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Die richtige Ernährung erheischt zunächst, daß dem Kinde die nötige Zeit gelassen werde, damit es die Nahrung gehörig kauen und verdauen könne. Der Lehrer wird ferner darauf zu sehen haben, daß das Kind nach der Hauptmahlzeit nie zu lange und in zusammengekauerter Haltung sitze, sondern öfteren Wechsel der Stellung vornehme. Er kann auch viel dazu beitragen, daß das Kind das Essen mit Regelmäßigkeit zu sich nehme, was eine vorzügliche Stütze der Verdauung bildet. Fortwährendes Essen schon vor Beginn der Schulstunde und während der kleinen Pausen ist strenge hintanzuhalten, denn es nimmt die Verdauungsorgane zu sehr in Anspruch, die wie jedes andere Organ, gleichfalls der Ruhe bedürfen. Dagegen lasse man die Kinder den Durst auch während des Unterrichtes mit gutem, reinen Wasser stillen. Das Trinkwasser soll stets frisch, aber nicht zu kalt — zwischen 8—10^0 R —, vollkommen geruch- und geschmacklos sein. Wenn irgendwie dem Lehrer bekannt sein sollte, daß die Kinder alkoholische Getränke in unverhältnismäßiger Menge zu sich nehmen, dann unterlasse er es nicht, den Eltern gegenüber seine warnende Stimme zu erheben, auch wenn er sich dadurch deren Gegnerschaft erwerben würde. Der Lehrer lasse es ferner an Tadel nicht fehlen, wenn er bei den Schülern den Genuß von Näschereien trifft, und erteile deren Eltern Winke über die nachteiligen Folgen dieser Unsitte für Zähne und Magen. Im Falle einzelne seiner Schüler infolge Dürftigkeit der Eltern nur mangelhaft genährt sind, suche er nach Gelegenheit, die Aufmerksamkeit wohltätiger Vereine oder mildtätiger Personen darauf zu lenken und auf solche Weise Abhilfe zu schaffen.

Gleichwie der Ernährung wird er auch der Bekleidung seiner Schüler Beachtung schenken und sie sorgfältiger Kontrole unterziehen. Vor allem dringe der Lehrer auf reinliche und ordentliche Kleidung und leide nicht, daß das Taschentuch fehle. Bemerkt er bei seinen

Schülern das Tragen gesundheitsschädlicher Kleidungsstücke, dann rüge er es und mache auf die bösen Folgen aufmerksam, wenn z. B. Leibgürtel, Korset, Kragen u. s. w. zu eng sind.

Im Schulzimmer sollen die Kinder nie zu dick und zu warm angezogen sein, daher ist das Anhaben der Halstücher, Überkleider und Überschuhe durchaus nicht zu dulden, vielmehr sind diese entweder schon vor dem Betreten der Schulstube und zwar in einem Vorraume, oder doch sofort nach dem Eintritte in die erstere abzulegen. Nasse Schuhe und feuchte Strümpfe sollen möglichst bald ausgezogen und umgewechselt werden. Über die Art, wie man sich behufs Wahrung der Gesundheit zu tragen habe, lasse es der Lehrer bei sich darbietender Gelegenheit an Ratschlägen und Winken nicht fehlen; namentlich schärfe er ein, daß die Kleidung der Jahreszeit und der Witterung entsprechen, demnach je nach Umständen warm oder kühl sein müsse, der Fuß stets warm und trocken, der Kopf und der Hals stets kühl zu halten sei; die Kleidung müsse ferner bequem sein, damit sie weder im Gehen, noch im Laufen, noch beim Spiele hindert.

Für jene Kinder, die infolge Armut so dürftig gekleidet sind, daß ihre Gesundheit hiedurch gefährdet ist, wird der warmfühlende Lehrer an geeigneter Stelle gewiß Hilfe finden.

Schon frühzeitig suche der Lehrer seine Zöglinge an die Reinlichkeit des Körpers zu gewöhnen und mache ihnen klar, daß sich diese nicht etwa bloß auf die unbedeckten Teile, sondern auf den ganzen Körper zu erstrecken habe. Er hat sein Ziel erreicht, wenn das Waschen, Baden und nach Möglichkeit auch der Kleiderwechsel so regelmäßig morgens und abends gehandhabt werden, daß ein Unterlassen als Pflichtverletzung empfunden wird und daß das Kind die Reinlichkeit als etwas Gutes und Ersprießliches, den Schmutz als Nachlässigkeit und Liederlichkeit ansieht.

Neben der Reinlichkeit ist Gewöhnung und Abhärtung ein vorzügliches Mittel, die Gesundheit zu erhalten.

Auch hierin kann der Lehrer durch eigenes Beispiel, eingestreute Bemerkungen und Einflußnahme auf die Eltern überaus Ersprießliches leisten. Nichts vermag aber die allgemeine Abhärtung mehr zu fördern, als die Anwendung des kalten Wassers, mit dessen Hilfe es gelingt, die Erregbarkeit der Hautnerven gegen Kältereize durch Gewöhnung so herabzusetzen, daß der Krankheiten verursachende Einfluß niedriger Lufttemperaturen am Körper wirkungslos abprallt. Mit dieser Abhärtung muß aber frühzeitig begonnen werden. Der Lehrer wird demnach Kindern von kräftiger Konstitution regelmäßige

kalte Waschungen, im Sommer auch kalte Bäder angelegentlichst empfehlen, sie fernerhin auch darüber belehren, daß sich körperliche Abhärtung außerdem noch durch leichte Kleidung erzielen lasse.

Die Bemühungen der Schule, allen Umständen entgegenzutreten, die zur Schädigung der kindlichen Gesundheit beitragen, und Mittel anzuwenden, welche zur Verbesserung des Gesundheitsstandes der Kinder in der Schule dienen, werden vielfach durch das Elternhaus lahmgelegt. Nicht zum geringsten Teile auch dadurch, daß man die Kinder sofort nach dem Unterrichte in Beschlag nimmt, um durch Überarbeit zur Erhaltung des Hausstandes oder Füllung des Familiensäckels beizutragen, wobei aber ihre eigene Gesundheit frühzeitig untergraben wird. Es wird dem Lehrer, wenn er sich durch gewisse Anzeichen leiten läßt, nicht schwer werden, derartige Kinder unter den anderen zu entdecken, die Art und die Dauer ihrer Tätigkeit auszuforschen. Findet er aber seine Vermutungen bestätigt und begegnet er der Tatsache, daß die Kräfte des Kindes in ungebührlicher Weise ausgebeutet werden, dann wird es zur Pflicht, durch eindringliche Vorstellungen gegenüber den Eltern und, falls solche nichts nützen sollten, selbst durch Anzeigen an die zuständige Behörde einer solchen Ausbeutung entgegenzuwirken. —

Im Schulhause, beziehungsweise im Schulzimmer, weilt das Kind mehrere Stunden des Tages. Wenn diese Räume sanitären Forderungen nicht vollkommen entsprechen, kann das tägliche stundenlange Verweilen darin die kindliche Gesundheit leicht gefährden. Wenn auch der Lehrer auf die Größe und die Beschaffenheit des Schulzimmers, auf die Art der darin befindlichen Subsellien und andere Einrichtungen in der Regel keinen Einfluß übt, demnach also für gewisse Übelstände, die sich daraus für die Gesundheit der Schuljugend ergeben könnten, nicht verantwortlich gemacht werden kann, so kann und muß er denn doch in der Richtung tätig sein, daß die Lüftung, Beheizung und Reinigung, unter Umständen auch die künstliche Beleuchtung des Lehrzimmers in solcher Weise gehandhabt werden, daß die Gesundheit der Kinder nicht geschädigt werde. Er wird demnach dafür zu sorgen haben, daß die Luft des Schulzimmers möglichst gut sei, d. h. daß sie rein sei, frei von Staub und üblen Gerüchen und möglichst oft erneuert werde, um auch durch den Aufenthalt der Kinder nicht bedeutend verdorben zu werden. In schlechter Luft stellen sich Erschlaffung des Denkvermögens, Druck und Schmerz im Kopfe ein. Schon vor Beginn des Unterrichtes ist nach Möglichkeit eine gründliche Durchlüftung des Raumes durch Öffnen der Fenster und Türen auf längere Zeit notwendig. Namentlich in den Zeiten sommerlicher Hitze ist der

Lüftung der Klassenzimmer ernsteste Fürsorge zu widmen. Von wesentlicher Bedeutung für die Gesundheit ist der Gehalt der Luft an Wasserdampf. Trockene Luft entzieht dem Körper Wasser und Wärme, feuchte Luft verhindert die genügende Verdunstung des von der Körperoberfläche abgesonderten Wassers, so daß die Abkühlung der Haut vermindert wird und ein drückendes Unbehagen entsteht. Es ist daher auch dem richtigen Feuchtigkeitsgehalt der Luft besonderes Augenmerk zuzuwenden.

Die den Kindern zuträglichste Temperatur des Schulzimmers ist eine Wärme von 17—20⁰ C. Sinkt dieselbe unter diesen Grad herab, so muß ohne Rücksicht auf die Jahreszeit geheizt werden. Steigt sie über denselben, so ist für die Abfuhr der überflüssigen Wärme zu sorgen. Der Lehrer soll demnach für Abhilfe Sorge tragen, wenn die Schüler über zu große Kälte oder Hitze sich beklagen. Um die richtige Zimmertemperatur ablesen zu können, ist ein Thermometer etwa 1·5 m über dem Fußboden an einer Stelle aufzuhängen, deren Temperatur als die mittlere des Zimmers anzusehen ist. Die Heizung darf die Luft nicht verderben, weder durch Rauch und Staub noch durch Jähhitze, z. B. durch überheizte Öfen, an welchen die Luftstäubchen verdorren und versengen. Auch dürfen die Öfen nicht durch strahlende Wärme belästigen, sondern müssen durch Mäntel oder Schirme gedeckt sein und den Kindern nicht zu nahe stehen.

In dem Schulhause und den Schulzimmern soll die größte Reinlichkeit herrschen und es sind alle Maßnahmen zu treffen, welche namentlich die Verunreinigung von Schulzimmern verhindern. Durch die Reinigung sollen nicht nur die gröberen Unreinlichkeiten, sondern auch die feineren Staubteilchen aus den Räumen entfernt werden.

Das Tageslicht soll durch breite und hohe Fenster mit schmalen Zwischenpfeilern von links her auf die Tische fallen. Das Licht darf durch hohe Häuser, Bäume und dergl. nicht weggenommen werden. Gegen grellen Sonnenschein schützen am besten graue Leinenvorhänge, die von unten aufgezogen werden. Künstliche Beleuchtung muß dem Tageslichte möglichst ähnlich und reichlich sein, von links fallen, oder durch starke Erleuchtung der Zimmerdecke eine gleichmäßige Helle von obenher bewirken und wenig Wärme erzeugen, damit die Zimmertemperatur nicht erhöht und nicht eine Verunreinigung der Zimmerluft bewirkt wird. Nicht zu gestatten ist die Beleuchtung der Schulzimmer durch Kerzen und fette Öle. Das beste Licht für Schulzimmer ist das elektrische, das keine Verunreinigung der Zimmer bewirkt, nur eine geringe Wärme erzeugt, einen angenehmen Farbenton hat und bei richtiger Anlage der

Leitungen auch Sicherheit gegen Feuersgefahr gewährt. Schultafeln, Karten, Anschauungsmittel u. s. w. sind besonders ausgiebig zu beleuchten; die hierzu erforderlichen Lichtquellen sind durch geeignete Schirme dem Anblick der Schüler zu entziehen.

Die Tische und Bänke müssen der Größe der Kinder entsprechen, also nicht nur nach Klassen verschieden sein, sondern auch in jeder Klasse verschiedene Größen zur Auswahl bieten und demgemäß benützt werden. Schulbänke, welche nicht die richtige Abmessung haben und daher das Kind zu schlechter Körperhaltung zwingen, üben einen nachteiligen Eindruck auf die Entwicklung des körperlichen Organismus aus. Die Schulbank muß das Kind zu einer richtigen Haltung beim Schreiben veranlassen, so daß die Wirbelsäule ihre richtige Lage beibehält und das Auge sich in normaler Entfernung von der Schrift befindet. Beim Aufrechtsitzen muß die Schulbank nicht nur den Rücken des Kindes so ausreichend stützen, daß eine Entlastung der Wirbelsäule möglich ist, sondern dem Körper auch eine gewisse Bewegungsfreiheit gestatten und einen Wechsel in der Haltung zulassen. Außerdem muß sie schnelles und geräuschloses Aufstehen, aufrechtes, unbelästigtes Stehen, ungehindertes Ein- und Austreten und bei Mädchen ein schnelles und richtiges Ordnen der Kleider ermöglichen. Sollen diese Forderungen erfüllt werden, müssen die Schulbänke in allen ihren Abmessungen den Körpermaßen der betreffenden Schüler entsprechen. Demnach müssen alljährlich mindestens einmal, besser jedoch zu Anfang eines jeden Schuljahres, Größenmessungen der Schüler vorgenommen werden.

Das Zusammenleben der Kinder in der Schule begünstigt in nicht geringem Grade die Übertragung von Krankheiten. Das gilt insbesondere von den Infektionskrankheiten. Mit Rücksicht darauf hat der Staat Vorschriften und Verordnungen erlassen, durch deren Befolgung die Ausbreitung derartiger Krankheiten in der Schule verhindert werden kann. Von größerer Wichtigkeit noch als die strikte Befolgung dieser Anordnungen dürfte es sein, daß der Lehrer die Vorboten jener Krankheiten genau kennt, um ein Kind als ansteckungsfähig rechtzeitig aus der Schule zu entfernen. Wenn in einer Schule zwei, drei Fälle von ansteckenden Krankheiten auftreten, so hat der Lehrer auf Reinhaltung der Schulzimmer, sowie auf die gehörige Lüftung derselben, auf Desinfektion der Abortanlagen ganz besonders zu achten.

Eine bei Erwachsenen und Kindern häufig vorkommende Krankheit ist die Tuberkulose und wird verursacht durch den Tuberkelbazillus. Dieser wird meist aufgenommen: 1. durch Einatmen mit der Luft, wenn diese den Auswurf Schwindsüchtiger enthält; 2. mit

der Nahrung, vornehmlich durch ungekochte Milch, dann auch durch das Fleisch tuberkulöser Tiere; 3. durch verletzte oder erkrankte Stellen der Schleimhäute oder der äußeren Haut.

In der Schule sind nun tatsächlich verschiedene Umstände gegeben, die geeignet sind, das Auftreten der Tuberkulose zu begünstigen. Schon der gemeinschaftliche Aufenthalt mit so vielen Kindern leistet der Tuberkulose Vorschub und die Gefahr der Übertragung wird besonders dadurch groß, daß die Kinder bei den innigen Beziehungen zu einander ihrer nicht achten. Ist ein Lehrzimmer gar überfüllt, wird diese Gefahr noch größer. Denn die hierdurch bedingte schlechte Luft, die unrichtige Sitz- und Schreibstellung, der starke Temperaturwechsel sind durchaus Momente, welche die Entstehung jener Krankheit wesentlich begünstigen. Will man der Tuberkulose in der Schule wirksam begegnen, so müssen alle hygienischen Bedingungen der Schule erfüllt werden. Neben der gesunden Lage des Schulhauses und großen, luftigen Schulzimmern, deren Decken und Wände glatt und waschbar sein sollen und deren Fußboden dicht schließen muß, wird auch der Reinigung derselben sorgfältiges Augenmerk zuzuwenden sein. Der Auswurf jeder Person muß so beseitigt werden, daß er für die Umgebung keine Gefahr bedeutet; zu diesem Zweck sind geeignete Spucknäpfe in erforderlicher Zahl beizustellen. Außerdem sehe der Lehrer darauf, daß die Kinder beim Lesen, Schreiben, Zeichnen u. s. w. richtige Körperhaltung beobachten, beim Husten die Hand vor den Mund halten, vor dem Verzehren der nach der Schule mitgebrachten Speisen sich die Hände waschen, Zähne, Mundhöhle und Hände einschließlich der Nägel häufig und gründlich säubern, das Einführen der Finger in den Mund und die Nase, sowie das Kratzen im Gesichte unterlassen, schließlich auch die Kleidung möglichst sauber halten. Zu diesem Zwecke wird es sich empfehlen, daß der Lehrer von Zeit zu Zeit vor Beginn des Unterrichtes die Kinder mustert und diejenigen, die auf Reinlichkeit des Körpers und der Kleidung wenig achten, in ernster Weise vermahnt. Findet der Lehrer, daß einzelne seiner Zöglinge zur Tuberkulose hinneigen oder vielleicht schon tuberkulös sind, dann dringe er darauf, daß sie ärztlicher Untersuchung zugeführt werden. Diese wird zu entscheiden haben, ob diese Kinder eventuell auszuscheiden sind, welches Maß körperlicher Übungen für sie zuträglich ist, bis zu welchem Maße man ihre geistige Tätigkeit in Anspruch nehmen darf, ohne sie zu überbürden u. s. w.

Eine der am meisten bekannten Schulkrankheiten ist die Rückgratverkrümmung, welche als seitliche Verkrümmung, Skoliose, am

häufigsten im jugendlichen Alter auftritt. Die Zahl der skoliotischen Kinder ist beim Beginn der Schulzeit gering, sie steigt jedoch mit den Schuljahren an und erreicht ihr Maximum etwa mit dem 12. und 13. Lebensjahre, so daß mit der vollendeten Schulpflicht eine nicht unbeträchtliche Zahl von Kindern mit Rückgratverkrümmungen behaftet ist. Es ist demnach nicht anzuzweifeln, daß in den meisten Fällen die Skoliose während der Schulzeit erworben wird oder doch zu weiterer Entwicklung gelangt.

Rückgratverkrümmungen können auf verschiedene Ursachen zurückgeführt werden. Schwacher Knochenbau und schwache Muskulatur, ungleiche Lage der unteren Extremitäten können ebensogut Ursache der Rückgratverkrümmung bilden wie die tuberkulöse Erkrankung der Wirbelkörper oder die Folgewirkungen der sogenannten englischen Krankheit. Bei Schulkindern können Verkrümmungen der Wirbelsäule entstehen, wenn sie längere Zeit hindurch eine fehlerhafte Sitzhaltung einnehmen, wenn sie gewohnheitsgemäß schief stehen, im jugendlichen Alter zum Tragen jüngerer Geschwister oder größerer Lasten verwendet werden u. s. w. Die fehlerhafte Sitzhaltung ist entweder Folge von Ermüdung oder unhygienischen Subsellien, so z. B. solchen, welche unrichtige Differenz, falsche Distanz u. s. w. haben. Schlechte Angewöhnungen beim Sitzen tragen auch ihren Teil zur Entstehung der Skoliose bei, so z. B., wenn das Kind beim Sitzen die Beine übereinandergeschlagen hat, entweder an den Knien oder an den Knöcheln.

Unter den Schäden, welche durch die Verkrümmung der Wirbelsäule bedingt sind, nenne ich als die wichtigsten: Verengung des Brustkorbes, gehemmte Entwicklung der Lungen, Unregelmäßigkeiten in der Ausbildung der Beckenhöhle mit ihren großen Nachteilen für das spätere Leben des weiblichen Geschlechtes u. m. a.

Der Lehrer muß demnach, um die Entstehungen von Rückgratsverkrümmungen hintanzuhalten, die Kinder in richtig dimensionierten Schulbänken unterbringen, sie zu einer richtigen Haltung beim Schreiben, Aufrechtsitzen und Stehen verhalten, ihnen öfters eine Abwechslung in der Körperhaltung gestatten, auf das richtige Tragen des Schulranzen hinwirken und endlich durch körperliche Übungen den kindlichen Körper so kräftigen, daß er ohne Nachteile die von ihm geforderte Arbeit zu leisten vermag. Allerdings muß auch das Elternhaus seinen Teil dazu beitragen, die Rückgratsverkrümmungen bei den Kindern zu verhüten, da die Sitzhaltung im Hause und zwar mangels hygienischer Sitzeinrichtungen und zweckmäßiger Beleuchtung bei der Anfertigung der häuslichen Schreibarbeiten die Skoliose fördern kann. Gelegentliche Belehrungen einzelner Eltern durch den Lehrer werden in besonderen Fällen daher sehr am Platze sein.

Zu den Organen, welche durch die Schule am meisten in Anspruch genommen werden, daher auch am meisten geschädigt werden können, gehört das Auge. Vornehmlich ist es die Kurzsichtigkeit, die unter den Schulkindern verbreitet ist und daher wohl als die am häufigsten auftretende Schulkrankheit gelten kann. Es ist zweifellos, daß das bedeutendste Moment, welches in der Schule für die Myopie wirkt, die Naharbeit ist, womit allerdings nicht gesagt werden will, daß nicht auch andere Ursachen, die außerhalb der Schule liegen, zur Entstehung der Kurzsichtigkeit unter den Kindern beitragen können. Vererbung, Verschiedenheit im Baue der Augenhöhlen u. a. m. können Veranlassung für größere oder geringere Disposition zur Myopie sein.

Da die Kurzsichtigkeit schon in niederem Grade ein lästiges Übel ist, in höherem Grade aber manche Beschwerden mit sich führt und sogar ernste Gefahren im Gefolge haben kann, muß gegen dieselbe schon in der Schule kräftig angekämpft werden. Man vermeide daher nach Möglichkeit jede andauernde Naharbeit. Beim Schreiben, Zeichnen, Lesen und bei den weiblichen Handarbeiten dringe der Lehrer auf gute Körperhaltung und die richtige Entfernung des Auges von dem Sehobjekt, lasse auch nie Arbeiten, bei denen das Auge besonders angestrengt ist, bei unzureichendem oder zu grellem Lichte verrichten. Subsellien, Schreibmaterialien und Bücherdruck müssen hygienischen Bedingungen möglichst entsprechen. Schüler, die in höherem Grade kurzsichtig sind oder bei denen die Myopie schneller fortschreitet, sind von Naharbeiten möglichst zu befreien, hingegen verhalte man sie, eine tunlichst große und kräftige Handschrift zu schreiben. Das Tragen der Augengläser in der Schule sei nur auf Grund ärztlichen Zeugnisses gestattet, in welchem die Nummer des Glases und die Art der Verwendung bezeichnet sein muß. Die Unterstützung des Elternhauses in der Richtung, daß auch daheim das Kind diesen Verhältnissen Rechnung trage, ist nach Tunlichkeit zu erstreben.

Neben dem Auge ist es das Nervensystem des Schülers, welches kluger Schonung bedarf, da es durch verschiedene Ursachen, die in dem Schulleben liegen, geschädigt werden kann. Denn jede Arbeit, welche von dem Nervensystem gefordert wird, sein normales Können aber wesentlich überschreitet, führt bei öfterer Wiederholung und längerer Dauer zu einer Schädigung desselben, die sich in den mannigfachsten Symptomen äußern kann. Unter den Fällen, welche in der Schule schädigend auf das Nervensystem des Kindes wirken, sind zu nennen: zu hohe Anforderungen; zu viele häusliche Arbeiten; ungleiche Verteilung der Hausarbeiten auf die einzelnen Tage; zu

große Zahl von Unterrichtsstunden infolge unpädagogischer Gestaltung des Stundenplanes; das Fachlehrersystem, bei dem jeder Lehrer für sein Gebiet hohe Anforderungen stellt, ohne auf die übrigen Lehrer der Klasse Rücksicht zu nehmen; Auswendiglernen von großen Stoffmengen oder von Unverstandenem; unzureichende Durcharbeitung des Stoffes in der Schule; Verlegung des Schwerpunktes der Arbeit in das Haus statt in die Schule; Hasten und Übereifer beim Unterrichte; Erweckung von Furcht und Angst durch Drohungen und zu große Strenge, entehrende Strafen u. s. w. Schädigung des Nervensystems äußert sich: a) in Blutüberfüllung, Hyperämie des Gehirns; b) im Kopfschmerz, der allerdings seine Ursache nicht bloß in geistiger Anstrengung hat, sondern auch durch andere Ursachen hervorgerufen werden kann; c) in nervöser Überreiztheit, Neurasthenie; d) Hysterie; e) Veitstanz; f) Epilepsie.

Nach einer bestimmten Zeit anstrengender Tätigkeit stellt sich in bedeutendem Maße Ermüdung ein und die Leistungen gehen nach Quantität und Qualität herab. Das ist der Zeitpunkt, in dem eine Unterbrechung des Unterrichtes, eine Pause eintreten muß. Diese hat den Zweck, die eingetretene Ermüdung ganz oder zum größten Teile zu beseitigen, so daß das Kind nach der Pause mit ungeschwächter Kraft an den neuen Lehrgegenstand herantreten kann. Die Pause soll übrigens auch die körperliche Ermüdung, die durch das anhaltende Sitzen verursacht wird, beseitigen.

Die Ausnützung der Pausen richtet sich nach den Gründen, die für die Notwendigkeit dieser Erholungszeit maßgebend sind.

Um die geistige Ermüdung zu beseitigen, ist es an erster Stelle notwendig, daß eine Unterbrechung des Unterrichtes erfolgt. Die Pausen darf der Lehrer nicht für den Unterricht verwenden; die Kinder dürfen nicht zu Schularbeiten angehalten werden; auch ist es ihnen nicht gestattet, die freie Zeit mit Vorbereitungen für den nachfolgenden Unterricht auszufüllen.

Zum Zweck körperlicher Erholung verlassen alle Schüler das Klassenzimmer und verweilen bei schönem Wetter auf dem Sommerturnplatze oder dem Schulhofe, bei ungünstigem dagegen in dem erwärmten, gut durchgelüfteten Turnsaale oder auf den Schulgängen, die aber nicht zugig sein dürfen. Die Kinder müssen in den Pausen nach Möglichkeit sich frei bewegen, spielen und laufen können, um frische, reine Luft zu atmen und den durch das Sitzen hervorgerufenen Benachteiligungen der Gesundheit entgegenzuwirken. Übermäßiges Laufen, Ringen, anstrengende Turnübungen dürfen dagegen nicht zugelassen werden, weil sie das Kind zu außergewöhnlichem

Kraftverbrauch veranlassen und es in solche Aufregung bringen, daß es erst nach längerer Weile in der geeigneten Verfassung für den Unterricht ist.

Sobald alle Schüler das Klassenzimmer verlassen haben, werden Türen und Fenster geöffnet, so daß Zugluft entsteht.

In den Pausen, in welchen die Kinder ihr Frühstück verzehren, ist auf möglichst ruhige Bewegung der Kinder zu achten und alles Spiel zu verbieten. Manche Kinder hungern lieber, als daß sie ihr Frühstück verzehren, oder sie schlingen es in Hast hinunter, namentlich, wenn die Teilnahme am Spiel reizt.

Der für das körperliche Wohl seiner Zöglinge besorgte Lehrer wird übrigens selbst während des Unterrichtes, also bei der Pflege einzelner Unterrichtsgegenstände bestimmten Normen folgen, welche auf Grund gemachter Erfahrungen auf dem Gebiete der Schulhygiene aufgestellt worden sind und sich in folgender Weise kurz zusammenfassen lassen:

a) Beim Lesen achte der Lehrer darauf, daß die Schüler das Buch so schräg mit beiden Händen auf dem Tische festhalten, daß bei aufrechtgehaltenem oder etwas vorgeneigtem Kopfe die Verlängerung der Augenachsen möglichst senkrecht auf die Lesefläche fällt. Er verlege die Lesestunde nach Möglichkeit nur in die hellsten Tagesstunden und lasse mit dem Lesen einhalten, wenn die Beleuchtung so weit zurückgeht, daß die Druckschrift der gebrauchten Bücher nicht mehr auf 50 cm Entfernung gelesen werden kann. Da das Lesen durch zu lange Dauer gleichfalls schädigend wirken kann, so mag bei jüngeren Kindern die Dauer derselben 30 Minuten nicht überschreiten, doch auch bei älteren Kindern erscheint die Beschränkung in ununterbrochenem Lesen erwünscht. Nach zehn Minuten lasse der Lehrer eine Pause eintreten und veranlasse die Kinder durch das Sehen in die Weite das Auge zeitweilig zu entlasten. Auch unterlasse er es nicht, die Kinder wiederholt darüber zu belehren, daß andauerndes Lesen, wie es von älteren Schülern daheim oft durch viele Stunden geübt wird, höchst nachteilig wirkt, zumal das Licht oft ungenügend und die Körperhaltung vielfach unrichtig ist.

b) Strenger noch als beim Lesen achte der Lehrer beim Schreiben auf die normale Körperhaltung der Schüler und beschränke es im Schulunterrichte nach Möglichkeit. Auch die Schreibstunden sind in die hellsten Tagesstunden zu verlegen. Bei ungünstiger Beleuchtung, ferner in den Morgenstunden und an trüben Wintertagen soll jede schriftliche Beschäftigung vermieden werden. Andererseits ist aber auch dafür Sorge zu tragen, daß beim Schreiben niemals direktes, die Augen blendendes Sonnenlicht auf die Schreibfläche fällt.

Häufiges Ab-, Nach- und Aufschreiben sowie die schriftlichen Strafarbeiten sind vom gesundheitlichen Standpunkte durchaus nicht zu billigen.

Da das Kind nur nach und nach an die längere Dauer der Schreibtätigkeit gewöhnt werden muß, so darf die ununterbrochene Dauer derselben in den ersten Schulwochen 15 Minuten nicht überschreiten. Nach dieser Zeit lasse der Lehrer eine kurze Pause eintreten, während welcher der Körper durch Zurücklegen an die Lehne und das Auge durch den Blick in die Weite oder nach der Tafel sich auszuruhen vermag. Bei Abfassung des Stundenplanes ist darauf zu achten, daß zwei Gegenstände, in denen geschrieben werden muß, nicht unmittelbar aufeinanderfolgen.

c) Die Gesangstunden sollen nicht gleich nach den Mahlzeiten oder unmittelbar vor oder nach dem Turnen liegen. Die Kinder sollen während des Singens meistens stehen, denn beim Sitzen haben die Baucheingeweide nicht Platz genug, sich nach unten zu verschieben, so daß das Zwerchfell in seiner Bewegung gehemmt ist. Es empfiehlt sich ferner, daß die Kinder die Arme nach rückwärts verschränken, wenn sie nicht Notenhefte halten müssen, und den Kopf frei aufrecht tragen. Bei Gebrauch von Notenheften müssen diese von beiden Händen in der richtigen Entfernung und etwa in der Höhe der oberen Rippen gehalten werden. Um die Atmung nicht zu behindern, müssen alle Kleidungsstücke, welche die unteren Partien des Brustkorbes und die obere Bauchgegend einengen, entweder beseitigt oder zumindest gelockert werden.

Die Stimme muß vor Überanstrengung bewahrt bleiben; daher ist das zu lange andauernde und das zu starke Singen zu vermeiden; allerdings ist auch das zu leise Singen nachteilig, weil dann die Muskeln nicht den möglichen Grad von Ausbildung erlangen. Das dem Kehlkopf am wenigsten nachteilige Singen ist das in der Tonlage, die dem betreffenden Individuum eigen ist. Kurzatmige oder solche Kinder, die nach längerem Singen über Brustbeschwerden klagen, sind möglichst zu schonen; dasselbe gilt auch von jenen Schülern, die sich in der Pubertätsentwicklung befinden, was bei Knaben im Stimmenwechsel deutlich erkennbar wird.

Da infolge der Anstrengung beim Singen die Schleimhäute besonders empfindlich sind, so muß die Luft in dem Raum, wo gesungen wird, möglichst rein, entsprechend feucht und temperiert sein (17° C). Kältere Luft würde leicht Entzündungen des Kehlkopfes hervorrufen. Aus demselben Grunde ist das Trinken kalten Wassers während der Gesangsstunde oder unmittelbar nach derselben entschieden zu verbieten . Wenn die Kinder nach dem Singen in eine wesentlich kältere

Luft treten müssen, so ist zuvor etwas Zeit zur Abkühlung des Stimmorganes zu gewähren, außerdem rate man den Kindern an, draußen nur durch die Nase zu atmen, den Mund aber geschlossen zu halten.

d) Dem Unterrichte in weiblichen Handarbeiten, der die Nachteile der Naharbeit mit jenen der Sitzarbeit verbindet, ist vom Standpunkte der Hygiene besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Es ist selbstverständlich, daß sie nur bei ausgiebigstem Lichte ausgeführt werden sollen und dieser Unterricht demnach gleichfalls in die hellsten Tagesstunden zu verlegen ist; die letzten Nachmittagsstunden im Winter sind für diesen Zweck ungeeignet. Den Gebrauch künstlichen Lichtes suche man nach Möglichkeit zu vermeiden. Alle feinen Arbeiten, sowie diejenigen, welche auf 30 cm Entfernung nicht deutlich gesehen werden können, sind von der Schule auszuschließen. Von großer Wichtigkeit ist es, daß bei diesem Unterrichte auf gesundheitgemäße Körperhaltung gesehen werde. Zeitweiliges Aufstehen bei den Arbeiten und Änderung der Stellung sind von großem Nutzen. Öfteres Pausieren, wobei durch völliges Aufrichten und Ausstrecken des Körpers, durch Übungen im Tiefatmen und Sehen in die Weite die Nachteile des langen Sitzens und des Nahesehens nach Möglichkeit zu beheben sind, muß demnach gerade bei dieser Unterrichtsdisziplin wärmstens empfohlen werden.

e) Der Turnunterricht werde in der Weise erteilt, daß er nicht allein als Muskeln- und Nervengymnastik erscheint, sondern die Ausbildung der gesamten Lebensorgane, insbesondere der Lungen, der Gefäße und der Verdauungsorgane fördert. Gefährliche und zu schwierige Übungen sind zu vermeiden. Bei günstiger Witterung turne man im Freien, sonst aber nur in sorgfältig gereinigten, gut gelüfteten und erwärmten Turnhallen. Ein besonderer Turnanzug ist wohl nicht erforderlich, doch ist darauf zu sehen, daß die Kleidung, in welcher geturnt wird, leicht, weit und bequem sei, damit sie die Bewegungen des Körpers nicht störe.

Die Turnstunden dürfen nicht unmittelbar nach der Mittagsmahlzeit folgen, weil sonst die Verdauungstätigkeit beeinträchtigt wird. Bei Mädchen soll sich der Turnunterricht vorzugsweise auf Freiübungen und Bewegungsspiele beschränken, anstrengende Gerätübungen jedoch, ferner die den Körper erschütternden Sprungübungen sind zu unterlassen. Besondere Schonung und Berücksichtigung erfordern die Jahre geschlechtlicher Entwicklung.

Große Vorsicht erfordern jene Kinder, die öfters über Herzklopfen, Kopfweh und Schwindel klagen; auch solche, die an allgemeiner Körperschwäche leiden, endlich noch die Epileptiker und die mit Veitstanz Behafteten.

Ich möchte meine Ausführungen nicht schließen, ohne in wenigen Worten das Kapitel „Strafen“ zu streifen und meine Stellung zu der „Schularztfrage“ zu präzisieren.

Der Lehrer ist zum Zwecke der Erhaltung der Schuldisziplin zeitweilig bemüßigt, das ihm zustehende Strafrecht auszuüben. Dabei ist es selbstverständlich, daß die verhängte Strafe zu dem Vergehen in entsprechendem Verhältnisse stehen muß. Nachdem die körperliche Züchtigung als gesetzliches Strafmittel ausgeschlossen ist, finde ich es überflüssig, hier von derselben zu sprechen, betreffs der übrigen gesetzlich zulässigen Schulstrafen hingegen kann in hygienischer Beziehung Nachstehendes erwähnt werden:

1. Strafarbeiten sollen nur bei erwiesenermaßen faulen und nachlässigen Schülern und allenfalls noch jenen zur Anwendung kommen, bei denen in den Kenntnissen Lücken auszufüllen sind, doch dürfen derartige Strafarbeiten die der Erholung des Kindes gewidmete Zeit nicht zu sehr einschränken. Alle mechanischen und unnötigen Strafarbeiten sind gänzlich, die schriftlichen nach Möglichkeit zu vermeiden.

2. Das Aufstehen in der Bank ist nur für kurze Zeit — etwa für zehn Minuten — und nur bei Vorhandensein einer ausreichenden Plusdistanz zulässig.

3. Das Herausstellen aus der Bank darf gleichfalls niemals auf längere Zeit denn von zehn Minuten ausgedehnt werden, weil ein längeres Stehen infolge der sehr bald eintretenden Ermüdung der Muskeln zu allerhand fehlerhaften Stellungen verleitet.

4. Das ab und zu noch geübte Herausschicken aus dem Schulzimmer (Stehen vor der Schulzimmertür) ist durchaus unstatthaft, weil das Kind, abgesehen davon, daß es dem Unterrichte widerrechtlich entzogen wird, sich dabei auch Erkältungen zuziehen kann.

5. Ein Strafmittel, welches die Gesundheit des Schülers am wenigsten schädigen kann, ist das Nachsitzen, doch sind hierbei folgende Umstände zu berücksichtigen: Die Schüler dürfen nie über den Mittag bleiben und es muß ihnen für die Mittagsmahlzeit ausreichende Zeit freibleiben. Sie müssen während des Nachsitzens von einer Lehrperson beaufsichtigt und entsprechend beschäftigt werden. Das zum Nachbleiben benützte Zimmer muß gehörig erleuchtet und erwärmt sein. Endlich soll diese Strafe in einer Woche nie öfters als höchstens zweimal zu je einer Stunde über dasselbe Kind verhängt werden.

6. Der Lehrer enthalte sich aller übertriebenen Drohungen und Bestrafungen, weil dadurch Störungen des Nervensystems und Geisteskrankheiten veranlaßt werden können.

Die Einführung der allgemeinen Schulpflicht gibt der Bevölkerung das Recht zu fordern, daß die Kinder, welche derselben genügen, vor der Schädigung der Gesundheit bewahrt bleiben. Als Folge davon ergibt sich für den Staat zweifellos die Verpflichtung, zunächst für gesunde Schulhäuser und hygienisch gebildete Lehrer Sorge zu tragen. Es ist nun nicht zu leugnen, daß jener Lehrer, der sich in der Schulhygiene gründliche Kenntnisse erworben hat, in vielen Fällen, wo es sich um die Gesundheit des Kindes handelt, Anordnungen und Verfügungen treffen kann, ohne irgend welche Verantwortung sich aufzuladen, ebenso wenig kann aber auch bestritten werden, daß er in die Lage kommt, wo er der eigenen Ansicht allein nicht trauen darf und im Interesse der eigenen Verantwortlichkeit und der Gesundheit des Zöglings bemüßigt ist, sich auf ärztliche Autorität zu stützen, demzufolge also die Verständigung mit dem Arzte unbedingt suchen muß. Daß dieser dann am besten einer ist, der die Beobachtung der Schulkinder und die Schulhygiene zum Gegenstande eines besonderen Studiums gemacht hat, ist wohl nicht anzuzweifeln. Daß bei Geltendmachung hygienischer Forderungen für die Schule die Autorität des Arztes dem Lehrer wertvolle Stütze sein kann, ist ebensowenig in Abrede zu stellen, wie der Umstand, daß es der körperlichen Entwicklung eines schwächlichen oder kränklichen Kindes nur dienlich sein kann, wenn dasselbe einem Arzte wiederholt vorgeführt, von diesem eingehend untersucht wird, und wenn zwischen Arzt und Lehrer eine Verständigung erfolgt, in welcher Art ein solches Kind in der Schule zu behandeln ist. Schon diese wenigen Andeutungen dürften wohl für den Beweis ausreichen, daß die Mitwirkung des Arztes bei der körperlichen Erziehung des Kindes in der Schule sehr wünschenswert ist. Finden sich doch nicht wenige Kinder, die ein verborgenes Leiden haben, welches nur der Arzt zu entdecken vermag. Doch wird er immer darauf angewiesen sein, Hand in Hand mit dem Leiter der Schule und dem Lehrer zu gehen, die Schäden, welche sich zeigen, zu besprechen und eine Besserung der Verhältnisse auf Grund eines Meinungsaustausches anzustreben.

Damit aber dieses einzig richtige und mögliche Verhältnis zwischen Lehrer und Arzt nicht gestört werde, müßte der Wirkungskreis des Arztes in der Schule genau umschrieben sein und dürfte auf das pädagogische Gebiet, welches dem Lehrer unbedingt zu wahren wäre, nicht herübergreifen. Eine ärztliche Diktatur, wonach der Arzt als Vorgesetzter des Lehrers in die Schule sich setzen und dem Lehrer polizeiartige Weisungen bezüglich des pädagogischen Vorgehens oder des Unterrichtes geben wollte, dürfte niemals platzgreifen; die Autori-

tät der Schule den Kindern und den Eltern gegenüber müßte auch von dem Arzte gewahrt werden und es wäre verkehrt gehandelt, wollte er sich der Öffentlichkeit gegenüber in Gegensatz zur Schule stellen. Die freie Wirksamkeit des Lehrers in der Schule dürfte durch den Schularzt niemals eingeengt werden.

Werden aber Lehrer und Arzt zu treuen Bundesgenossen, von denen jeder den Wirkungskreis des anderen respektiert, die aber beide eifrigst dem einen Ziele zustreben, die geistige und körperliche Ausbildung der Schuljugend zu fördern und ohne kleinliche Eifersüchteleien sich zu diesem Zwecke eifrigst in die Hände arbeiten; sind sie gar imstande, auch das Elternhaus für ihre Tätigkeit zu interessieren und gleichfalls zum treuen Bundesgenossen zu machen, dann kann das gemeinsame Wirken dieser drei Faktoren außerordentlich segenbringend werden. Dann wird es gelingen, ein Geschlecht heranzuziehen, das geistig und körperlich gesund, kräftig und arbeitsfreudig, Gewähr bietet für eine bessere und glücklichere Zukunft.

Aus diesen Darlegungen seien für die Debatte folgende Thesen gezogen:

1. Die Erziehung bezweckt die harmonische Entwicklung, Pflege und Ausbildung aller leiblichen und geistigen Kräfte des Zöglings. Da der Lehrer zugleich Erzieher ist, erwächst ihm die Pflicht, nicht nur auf die Geistesbildung, sondern auch auf die Körperpflege, die Gesunderhaltung und Kräftigung der ihm anvertrauten Jugend besonderes Augenmerk zu richten.

2. In Bezug auf die physische Erziehung des Kindes erscheint es unerläßlich, daß der Lehrer zunächst selbst genaue Kenntnis des Baues und der Pflege des menschlichen Körpers sich aneigne und außerdem mit den Grundsätzen der Schulhygiene sich vollkommen vertraut mache.

3. Diesen letzteren muß er unter allen Verhältnissen Geltung zu verschaffen suchen, indem er:

a) auf Beseitigung aller Übelstände und Mängel im Schulhause hinwirkt, welche die Gesundheit der Schüler gefährden könnten;

b) selbst alles tut und fördert, was geeignet ist, die Gesundheit und die körperliche Entwicklung der Schüler günstig zu beeinflussen;

c) die schon kränklichen Kinder umsichtig und mit gebotener Schonung behandelt.

4. Bei der Lösung dieser Aufgaben erscheint die Mitwirkung eines erfahrenen, mit den Schulverhältnissen vertrauten Arztes (Schularztes) wertvoll und wünschenswert; doch ist die Stellung dieses letzteren gegenüber dem Leiter der Schule und den Lehrern nicht die eines Vorgesetzten, sondern eines sachverständigen Beraters.

Aus der Debatte. S. Kraus stimmt den Ausführungen des Referenten zwar voll und ganz zu, fühlt sich jedoch veranlaßt, andere Thesen als die von jenem vorgeschlagenen zur Annahme zu empfehlen. Die Thesen Salawas lassen nämlich eine Reihe von wichtigen Punkten vermissen, deren Erwähnung und Würdigung im Referate erfolgte. Seit Jahren hatte die Wr. päd. Ges. kein Referat über „Schulhygiene" auf der Tagesordung; gerade in den letzten Jahren machte aber die „Schulhygiene" eine grosse Wandlung durch; deren Aufgaben und Ziele wurden bedeutend erweitert. Man hat sich früher vorzugsweise darauf beschränkt, Schuleinrichtungen zu fordern, welche mit den Wünschen der Hygieniker übereinstimmten, um zu verhindern, daß die Kinder durch den Schulbesuch Schaden an ihrer Gesundheit leiden. Heute aber hat man erkannt, daß es ein Interesse der Gesamtheit ist, die Schuleinrichtungen, die einen großen Aufwand an Geld erfordern, allen Kindern nutzbar zu machen. Die Schulhygiene fordert heute, daß allen Ursachen entgegengewirkt wird, welche die körperliche und geistige Entwicklung des Kindes beinträchtigen und hierdurch die Erreichung des Unterrichts- und Erziehungszieles hemmen. Es gehe aber auch nicht an, einzig und allein, wie dies in den Thesen des Referenten der Fall sei, von den Pflichten des Lehrers in Bezug auf die Schulhygiene zu sprechen, solange nicht im entferntesten die Grundbedingungen geschaffen worden, welche eine wahrhaft gedeihliche Tätigkeit des Lehrers auf diesem Gebiete ermöglichen. Redner zeigt an einer Reihe von Beispielen, daß seine Forderungen nicht undurchführbar seien, sondern daß sie sogar in einer Anzahl von Städten bereits erfüllt sind, und stellt folgende Thesen auf:

„I. Die Erkenntnis, daß es im Interesse der Allgemeinheit liegt, jeden Menschen mit einem bestimmten Maße von Wissen auszustatten, hat zur Einführung der allgemeinen Volksschule geführt. Gegenüber dem Rechte der Gesellschaft, von jedem Menschen ein bestimmtes Maß von Wissen zu fordern, steht ihre Pflicht, dafür zu sorgen, daß die Aneignung desselben mit möglichst geringer Schädigung für die heranwachsende Jugend verbunden ist. Daraus ergibt sich:

1. Daß der Schulerhalter die Pflicht hat, die Schulhäuser und ihre innere Einrichtung allen Anforderungen der modernen Schulhygiene anpassen zu lassen.

2. Daß die staatlichen Schulbehörden, besonders die Schulaufsichtsorgane, überall zumindest auf die Erfüllung der bestehenden Gesetze, Verordnungen und Erlässe, die sich auf Schulbau und Schuleinrichtung beziehen, dringen und auf Änderung veralteter Bestimmungen hinwirken.

3. Daß es dem Lehrer zur Pflicht gemacht wird, auf alle Übelstände und Mängel im Schulhause, welche die Gesundheit der Schüler gefährden könnten, die Schulaufsichtsorgane aufmerksam zu machen. Damit die Lehrer dieser Pflicht gerecht werden können, erscheint es unerläßlich, daß sie zunächst Gelegenheit erhalten, sich selbst genaue Kenntnis des Baues und der Pflege des menschlichen Körpers anzueignen und sich außerdem mit den Grundsätzen der Schulhygiene vollkommen vertraut zu machen.

4. Daß nicht nur allen Schulbehörden Ärzte beigezogen werden, sondern daß auch der Gesundheitszustand aller Schüler durch einen Arzt, den Schularzt, überwacht werden muß, dessen Stellung gegenüber dem Leiter der Schule und den Lehrern nicht die eines Vorgesetzten, sondern eines sachverständigen Beraters bleiben soll.

5. Daß zum Zwecke der Kontrolle in regelmäßigen Zeitabschnitten schulhygienische Erhebungen, die sich über alle Schulorganisationen ausdehnen, durchgeführt werden.

II. Da mit dem Massenunterricht immer eine gewisse Schädigung der körperlichen Entwicklung verbunden ist, muß dafür gesorgt werden, diese Schädigung zu paralysieren, indem der Schulerhalter

der Pflege des Jugendspieles sein Augenmerk zuwendet; für die Errichtung geeigneter Spielplätze Sorge trägt; dem Turnunterrichte, dessen obligatorische Einführung auch für die Mädchen anzustreben ist, erhöhte Beachtung schenkt; die Veranstaltungen von Schülerausflügen unter Teilnahme aller Kinder ermöglicht und dafür vorsorgt, daß alle Kinder Gelegenheit zum regelmäßigen Baden, Schwimmen und Eislaufen erhalten. Vor allem ist es aber notwendig, die Schülerzahl in den einzelnen Klassen allmählich herabzusetzen und für die vom Schularzt namhaft gemachten tuberkulösen Schüler, wie auch für die schwachsinnigen und schwachbefähigten, eigene Schuleinrichtungen zu schaffen, da die geistig minderwertigen Kinder nicht nur den Unterricht hemmen, sondern auch ihr Intellekt, da der Lehrplan und der Unterrichtsbetrieb dem normalen Kinde angepaßt ist, geschädigt wird.

III. Soll der große Aufwand an Geld, den das Schulwesen beansprucht, sowie die Arbeit tausender Lehrer nicht zum Teil unproduktiv bleiben, so muß dafür gesorgt werden, daß alle Kinder unterrichtsfähig zur Schule kommen. Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit: 1. der Unterernährung der Kinder durch Errichtung von Schulküchen, Suppenanstalten u. dgl., in welchen die bedürftigen Kinder unentgeltlich Nahrung erhalten, vorzubeugen; 2. die Heranziehung der schulpflichtigen Kinder zum Erwerbe zu verbieten; 3. gegen jede körperliche Mißhandlung energisch einzuschreiten; 4. die Verabreichung geistiger Getränke an Kinder zu ihrem Genusse seitens nicht zur Erziehung Berufener unter Strafe zu stellen, falls aber Personen die ihnen zur Erziehung anvertrauten Kinder berauschen, dies als Kindermißhandlung zu betrachten und zu bestrafen."

In der weiteren Debatte wurde mehrfach versucht, eine Verschmelzung der beiden Thesengruppen herbeizuführen; übrigens ergab sich bald, daß bei der Überfülle von Einzelheiten die Besprechung sich auf die prinzipielle Seite beschränken müsse, daß dagegen die Detailfragen, sobald ihr Verhältnis zur Hauptfrage sichergestellt, selbständig zu behandeln seien. Sowohl die Thesen des Vortragenden, wie die von Sigm. Kraus wurden „zur Kenntnis genommen".

V.

Schulunterricht an Sommernachmittagen.

Vorgetragen am 21. Februar 1903 von THEODOR GRUBER.

Unerläßliche Bedingung für jeden erfolgreichen Unterricht ist eine günstige leibliche und seelische Disposition der Schüler. Sie besteht in der Frische des Körpers und in der Empfänglichkeit des Geistes und ihr Vorhandensein hängt bei sonst gesunden Kindern davon ab, daß diese nicht ermüdet und abgestumpft von vorhergegangener Arbeit zur Schule kommen und daß die mit der Lernarbeit verbundene Gehirntätigkeit nicht durch physiologische Vorgänge gehemmt wird, welche entweder durch gleichzeitig vor sich gehende Lebensverrichtungen des kindlichen Organismus oder durch äußere Einflüsse hervorgerufen werden können.

Diese Bedingungen treffen während der nachmittägigen Unterrichtszeit nur in ungenügendem Maße zu.

Durch die Empfindungsmessungen, welche Griesbach in den Elsässer Schulen vorgenommen hat, ist nachgewiesen worden, daß sich die Kinder von der durch den Vormittagsunterricht bewirkten geistigen Ermüdung um 2 Uhr nachmittags noch nicht völlig erholt haben. Überdies wird während der nachmittägigen Unterrichtszeit die geistige Leistungsfähigkeit der Kinder durch den Verdauungsprozeß erheblich beeinträchtigt. Das Blut strömt reichlich den Verdauungsorganen, in verminderter Menge dem Gehirne zu, die Kinder haben anfangs mit Schläfrigkeit, später mit Drang nach Bewegung zu kämpfen, sie vermögen nur schwer ihre Aufmerksamkeit auf den Unterricht zu konzentrieren und der Tätigkeit des Lehrers wird unter solchen Umständen ein geringer Erfolg zuteil.

Andrerseits stört die erzwungene geistige Arbeit den Verdauungsprozeß, denn sie bewirkt ein lebhaftes Zuströmen des Blutes zum Gehirn und hiemit eine ungenügende Blutzufuhr zu den Verdauungsorganen. Außerdem kommt in Betracht, daß durch den Nachmittagsunterricht den Kindern die Gelegenheit zur Bewegung im Freien geschmälert wird. So übt der Nachmittagsunterricht teils direkt,

teils indirekt einen ungünstigen Einfluß auf die Ernährung und körperliche Entwicklung der Schulkinder aus und die nachteiligen Folgen dieses Einflusses sind bedeutender, als man gewöhnlich anzunehmen geneigt ist. Höchst lehrreich sind diesbezüglich die Ergebnisse der Nachforschungen, welche der Kinderarzt Dr. Schmid-Mounard vor einigen Jahren über das Auftreten chronischer Kränklichkeit (Blutarmut, Bleichsucht, Kopfweh, Nervosität, Verdauungsstörungen, Schlaf- und Appetitlosigkeit) unter den Schülern und Schülerinnen der Lehranstalten in Halle angestellt hat.

Dr. Schmid-Mounard fand unter anderem, daß das Prozent der chronisch-kränklichen Kinder an den Schulen mit Nachmittagsunterricht bedeutend höher ist, als an den Schulen ohne Nachmittagsunterricht.

Es betrug beispielsweise die Zahl der kränklichen Knaben im Alter von 9—12 Jahren

an Schulen mit Nachmittagsunterricht 26—37%
„ „ ohne „ 13—25%,

die Zahl der kränklichen Mädchen im Alter von 9—12 Jahren

an Schulen mit Nachmittagsunterricht 30—45%
„ „ ohne „ 21—40%.

Hierzu sei bemerkt, daß die Kinder ohne Nachmittagsunterricht nicht weniger Lehrstunden hatten als jene mit Nachmittagsunterricht.

Angesichts solcher Tatsachen scheint es erklärlich, daß die Lehrer sowie die Schulhygieniker prinzipielle Gegner des Nachmittagsunterrichtes sind. Im deutschen Reiche besteht schon seit Jahrzehnten eine starke Bewegung, welche dahin gerichtet ist, den Nachmittagsunterricht entweder gänzlich zu beseitigen oder auf das notwendigste Ausmaß zu beschränken. In Hamburg, Königsberg und Krefeld hat man den Nachmittagsunterricht vollständig aufgehoben. In Berlin haben an den Gemeindeschulen alle Klassen mit nicht mehr als 30 wöchentlichen Lehrstunden keinen Nachmittagsunterricht und ähnliche Verhältnisse bestehen in Dresden und Breslau. — Für die Volks- und Bürgerschulen Wiens muß die gänzliche Auflassung des Nachmittagsunterrichtes trotz der hygienischen und pädagogischen Vorteile, welche damit verbunden wären, als undurchführbar bezeichnet werden.

Ohne Verwendung der Stunde von 12—1 Uhr wäre die Freihaltung sämtlicher Nachmittage in der Bürgerschule, sowie in der IV. und V. Volksschulklasse nicht möglich. Nun wird aber in Wien die Hauptmahlzeit zwischen 12 und 1 Uhr eingenommen und es ist nicht zu erwarten, daß diese Gepflogenheit, welche auch mit der Anberaumung der Arbeitszeit in den Gewerbe- und Fabriksbetrieben

im Zusammenhange steht, um der Schule willen aufgegeben würde. Ferner ist zu bedenken, daß in Wien noch zu wenig Horte und Asyle bestehen, in welchen die Kinder der armen Bevölkerung die schulfreien Nachmittage zubringen könnten, um dadurch vor den physischen und moralischen Gefahren der Straße behütet zu werden.

Es würde daher ein vergebliches Beginnen sein, für die gänzliche Aufhebung des Nachmittagsunterrichtes in Wien einzutreten. Zu einem andern Resultate der Überlegung jedoch gelangt man, wenn man bloß den Unterricht an Sommernachmittagen in Betracht zieht.

Zu den bereits besprochenen nachteiligen Folgen des Nachmittagsunterrichtes tritt in der Sommerzeit noch der schädliche Einfluß der Hitze auf die Schulkinder. In den Schulräumen sammeln sich infolge der durch die Hitze hervorgerufenen Steigerung der Lungen- und Hautatmung und der Schweißabsonderung der Kinder die hierdurch entstandenen Gase in gesundheitsschädlicher Menge an. Die Schüler erleiden in der schwülen Atmosphäre eine übermäßige Zufuhr des Blutes zum Gehirne und hierzu gesellt sich die direkte, herabstimmende und lähmende Wirkung der Hitze auf das Nervensystem.

Die unmittelbaren Folgen dieser Vorgänge sind körperliches Unbehagen, Schläfrigkeit und Mattigkeit, in vielen Fällen Kopfschmerz und Nasenbluten, nicht selten Ohnmachtsanfälle.

Bei solchen körperlichen Zuständen sinkt die beim Nachmittagsunterrichte ohnehin nur geringe Empfänglichkeit der Kinder bis zur völligen Unfähigkeit, dem Unterrichte zu folgen, an Stelle der Aufmerksamkeit und des Interesses tritt Apathie, der Unterricht wird für die Kinder zur nutzlosen Qual. Zugleich leidet die Schulzucht, weil der Lehrer gezwungen ist, von den sonstigen strengen Anforderungen an die Teilnahme und äußere Haltung der Kinder abzulassen und weil sich diese rasch an müßiges und lässiges Sitzen gewöhnen.

Es ist das Verdienst der Ärzte Wiens, zuerst nachdrücklich auf den nachteiligen Einfluß der Sommerhitze auf die Schüler hingewiesen haben. Das geschah in einer Eingabe, welche im Jahre 1881 an das Unterrichtsministerium gerichtet und in welchem der Entfall des Nachmittagsunterrichtes an heißen Sommernachmittagen als wünschenswert bezeichnet wurde. Im Jahre 1882 wurde dieselbe Angelegenheit über Auftrag des Bezirksschulrates von sämtlichen Wiener Bezirkslehrerkonferenzen in Beratung gezogen. Aber erst im Jahre 1886 verfügte das hohe Unterrichtsministerium mit Verordnung vom 29. Mai, Z. 10.253, daß vom 15. Juni bis 15. Juli

der Nachmittagsunterricht gänzlich zu entfallen habe. An die Stelle dieses Erlasses trat jedoch schon im darauffolgenden Jahre die noch heute in kraft stehende Verordnung vom 28. Febr. 1887, Z. 21.644, nach welcher in der Zeit vom 1. Juni bis zum Schlusse des Schuljahres an jenen Tagen, an welchen die Temperatur der freien Luft im Schatten um 10 Uhr vormittags auf 18° R. gestiegen ist, der Nachmittagsunterricht gänzlich zu entfallen hat, wogegen an jenen Tagen, an welchen die Temperatur erst während der Mittagsstunden oder während der ersten nachmittägigen Unterrichtsstunde die Höhe von 20° R. erreicht, der Unterricht nach der ersten nachmittägigen Lehrstunde zu schließen ist.

In den 16 Jahren, welche seit dem Herablangen dieser Verordnung verflossen sind, konnte die Wiener Lehrerschaft hinreichende Erfahrungen sammeln, um zu einem abschließenden Urteile über die Institution der Hitzeferien zu gelangen. Dieses Urteil läßt sich kurz dahin zusammenfassen, daß die Hitzeferien zwar in hygienischer Hinsicht ihrem Zwecke vollkommen entsprechen, daß sie aber wegen ihrer Unbestimmtheit und Regellosigkeit bedenkliche Nachteile in pädagogischer Hinsicht im Gefolge haben.

Alljährlich zieht mit dem 1. Juni Arbeitsunlust, Unordnung und Regellosigkeit in die Schulen ein. In den ersten zwei Vormittagsstunden sind die Kinder beherrscht von der Erwartung, daß um 10 Uhr das ersehnte Glockenzeichen ertönen werde, welches den Entfall des Nachmittagsunterrichtes verkündet. Wenn diese Hoffnung erfüllt wird, so bemächtigt sich der Schüler eine ungestüme Freude, welche der Sammlung des Geistes ebenso abträglich ist wie die vorangegangene Spannung und Erwartung. Wird aber die Hoffnung auf einen freien Nachmittag getäuscht, so werden die Kinder arbeitsunlustig und mißvergnügt und für den ganzen Tag ist es mit der Hingabe an den Unterricht vorbei.

So konzentriert sich das Interesse der Schüler Tag für Tag fast ausschließlich auf die Frage, ob der Nachmittag schulfrei sein werde oder nicht, und Tag für Tag sind sie auch denselben lebhaften Gemütserregungen ausgesetzt; der Lehrer aber hat infolgedesssen mit großen Schwierigkeiten in der Erteilung des Unterrichtes und in der Aufrechterhaltung der Disziplin zu kämpfen. Wegen der Unbestimmtheit der Hitzeferien steht ferner dem Lehrer keine bestimmte Zahl von Unterrichtsstunden zur Verfügung, dadurch wird aber die planmäßige Verwendung der Unterrichtszeit unmöglich gemacht, in einzelnen Klassen und Lehrfächern kann der Lehrstoff nicht aufgearbeitet, das Lehrziel nicht erreicht werden.

Durch die Regellosigkeit der Hitzeferien erleidet auch die Ordnung im Elternhause empfindliche Störungen. Insbesondere wird dadurch vielen Eltern die Vorsorge für die Überwachung ihrer Kinder an den freien Nachmittagen erschwert und eine zweckmäßige Verteilung der schulfreien Stunden auf Arbeit und Erholung vereitelt. Trotz der hiermit gekennzeichneten Nachteile der Hitzeferien muß anerkannt werden, daß diese Institution gegenüber einem regelmäßigen Nachmittagsunterricht in der heißen Sommerzeit, wie er in Wien vor dem Jahre 1886 bestand, einen höchst dankenswerten Fortschritt bedeutet, und wir müßten uns mit der Unvollkommenheit dieser Einrichtung abfinden, wenn es nicht möglich wäre, sie durch eine andere zu ersetzen, welche den hygienischen Rücksichten gerecht wird, zugleich aber den Forderungen der Pädagogik und den Interessen des Elternhauses entspricht.

Eine solche Einrichtung erblicke ich in der vollständigen Beseitigung des Nachmittagsunterrichtes in der Zeit vom 1. Juni bis zum Schlusse des Schuljahres bei gleichzeitiger Verlängerung der vormittägigen Unterrichtszeit.

Was zunächst die gänzliche Aufhebung des Nachmittagsunterrichtes in den letzten sechs Schulwochen anbetrifft, so ist die Begründung dieser Forderung durch die Kritik gegeben, welche ich an dem Nachmittagsunterricht überhaupt und an dem Unterricht an Sommernachmittagen im besonderen, sowie an den Hitzeferien geübt habe. Ich habe daher nur die Notwendigkeit und Durchführbarkeit einer Vermehrung der vormittägigen Unterrichtsstunden nachzuweisen und diesbezügliche Vorschläge zu erstatten.

Da schon bei der gegenwärtig zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit der Lehrstoff in einzelnen Klassen und Lehrfächern (namentlich an den Bürgerschulen) nicht vollständig aufgearbeitet, in allen Teilen gründlich behandelt und durch häufige Wiederholungen zum festen geistigen Besitz der Schüler gemacht werden kann, so darf die Unterrichtszeit nicht noch mehr verkürzt werden, als dies gegenwärtig durch die Hitzeferien geschieht.

Für die bedingungslose Abschaffung des sommerlichen Nachmittagsunterrichtes würden auch die Schulbehörden schwerlich zu gewinnen sein, obgleich mein Vorschlag im wesentlichen nur eine Rückkehr zu den Bestimmungen der Ministerialverordnung vom 29. Mai 1886 bedeutet. Einen Beweis hierfür erblicke ich in der im Jahre 1887 erfolgten Abänderung dieser Verordnung. Die Witterung des Jahres 1886 war vom 15. Juni an so kühl und regnerisch, daß die Freigebung sämtlicher Nachmittage als überflüssig erscheinen mußte und die Verordnung vom Jahre 1887 war wohl eine Folge

dieser Erfahrung. Für den Fall nun, daß in einem Sommer ähnliche Witterungsverhältnisse einträten wie im Jahre 1886, würde nur die Vermehrung der vormittägigen Unterrichtsstunden ein ausgleichendes Moment vorstellen.

Ferner ist zu befürchten, daß die zahlreichen offenen und versteckten Neider der Lehrer den bedingungslosen Entfall des Nachmittagsunterrichtes zu heftigen Angriffen ausnützen würden, wenn nicht nachgewiesen werden könnte, daß sich aus der neuen Einrichtung für die Schulkinder kein Verlust an Unterrichtszeit, für die Lehrer keine Arbeitsverminderung ergeben würde.

Diesen Erwägungen entsprechend müßte die Vermehrung der vormittägigen Unterrichtsstunden in einem solchen Ausmaße erfolgen, daß dadurch so viel Unterrichtszeit hereingebracht würde, als beim Bestehen der Hitzeferien an den Nachmittagen nach mehrjährigem Durchschnitte zur Verfügung gestanden ist. — Um in dieser Hinsicht eine möglichst verläßliche Grundlage für meine weiteren Untersuchungen zu gewinnen, habe ich mit Hilfe der in dem trefflichen Büchlein „Schulzeit“ von Fz. Buchneder abgedruckten Temperatur-Aufzeichnungen der k. k. Zentralanstalt für Meteorologie (Wien, XIX. Bezirk, Hohe Warte 38) aus den Jahren 1885—1894 unter Berücksichtigung der zwischen der Hohen Warte und den Straßen Wiens herrschenden Differenz der Lufttemperatur das Prozent der durch die Hitzeferien schulfrei gewordenen Nachmittage von der Zahl sämtlicher, für den Schulunterricht bestimmter Nachmittage berechnet und habe als Resultat 35.6% gefunden. Wenn man nun berücksichtigt, daß bei der praktischen Durchführung der Verordnung über die Hitzeferien wegen der an manchen Tagen steigenden Tendenz der Temperatur die Zahl der freigegebenen Nachmittage gewiß höher war, als sich nach den meiner Berechnung zugrunde gelegten Tabellen ergeben hat, so kann man annehmen, daß die Zahl der Nachmittage mit Hitzeferien 40% sämtlicher für den Schulunterricht bestimmten Nachmittage betragen hat, und daß daher höchstens 60% oder drei Fünftel der wöchentlichen nachmittägigen Unterrichtszeit durch Vermehrung der vomittägigen Lehrstunden hereinzubringen wären. Wenn man ferner in Betracht zieht, daß die Regelmäßigkeit der Zeiteinteilung, welche nach meinem Vorschlage während der letzten sechs Schulwochen herrschen würde, schon an und für sich ein günstigeres Unterrichtsresultat verbürgen würde, als gegenwärtig erreicht wird, so könnte selbst gegen die Forderung eines Ersatzes von nur 50% der nachmittägigen Unterrichtsstunden kein Einwand erhoben werden. — Ich glaube jedoch nachweisen zu können, daß auch die höhere Forderung eines Ersatzes von drei Fünfteln der nachmittägigen Lehr-

stunden erfüllt werden kann. Zu diesem Zwecke nehme ich an, daß bis zum ersten Juni für jede Klasse (die I. Volksschulklasse und die III. Klasse der Mädchenbürgerschulen ausgenommen) durchschnittlich acht nachmittägige Unterrichtsstunden angesetzt sind. Von diesen müßten dann fünf Stunden durch Vermehrung der vormittägigen Lehrstunden hereingebracht werden und es ergäbe sich unter Berücksichtigung der in den Normallehrplänen vorgeschriebenen Stundenausmaße folgende wöchentliche Zeiteinteilung für den Vormittagsunterricht in den letzten sechs Schulwochen:

1. Für Knabenvolksschulen.

I. Klasse: Vier Vormittage mit drei, zwei Vormittage mit zwei Lehrstunden, zusammen 16 Stunden.

II. Klasse: Fünf Vormittage mit drei, ein Vormittag mit zwei Lehrstunden, zusammen 17 Stunden.

III. Klasse: Vier Vormittage mit drei, zwei Vormittage mit vier Lehrstunden, zusammen 20 Stunden.

IV. Klasse: Vier Vormittage mit vier, zwei Vormittage mit drei Lehrstunden, zusammen 22 Stunden.

V. Klasse: Fünf Vormittage mit vier, ein Vormittag mit drei Lehrstunden, zusammen 23 Stunden.

2. Für Mädchenvolksschulen.

I. Klasse: Sechs Vormittage mit drei Lehrstunden, zusammen 18 Stunden.

II. Klasse: Vier Vormittage mit drei, zwei Vormittage mit vier Lehrstunden, zusammen 20 Stunden.

III. Klasse: Vier Vormittage mit vier, zwei Vormittage mit drei Lehrstunden, zusammen 22 Stunden.

IV. Klasse: Fünf Vormittage mit vier, ein Vormittag mit drei Lehrstunden, zusammen 23 Stunden.

V. Klasse: Wie für die IV. Klasse.

3. Für sämtliche Klassen der Knaben- und Mädchenbürgerschulen:

Fünf Vormittage mit fünf, ein Vormittag mit vier Stunden, zusammen 29 Stunden.

Zu dieser Stundenaufstellung ist zunächst zu bemerken, daß für die Bürgerschulen die Stunden von 8 bis 12 Uhr nicht ausreichen, um einen Ersatz der entfallenden nachmittägigen Unterrichtsstunden herstellen zu können. Eine Verlängerung der Unterrichtszeit durch Hinzunahme der Stunde von 12 bis 1 Uhr ist, wie

schon früher dargelegt wurde, für Wien ausgeschlossen. Es bleibt also nur der Ausweg, den Unterrichtsbeginn von 8 Uhr auf 7 Uhr zu verlegen.

Der Gebrauch, im Sommer mit dem Unterricht um 7 Uhr zu beginnen, besteht schon seit Jahren in vielen Städten des deutschen Reiches, so in Berlin, Königsberg, Breslau, Frankfurt a. M., Magdeburg, Hannover, Dresden, Leipzig, Karlsruhe, Stuttgart, Darmstadt u. a. Es ist nicht anzunehmen, daß die sozialen Verhältnisse in Wien von denen der genannten Städte so sehr verschieden sind, daß der dort längst eingebürgerte Unterrichtsbeginn um 7 Uhr in Wien nicht durchgeführt werden könnte.

Auch hygienische Rücksichten können nicht gegen diese Einrichtung geltend gemacht werden, sofern dieselbe auf die Bürgerschulen beschränkt bleibt. Wenn auch im Sommer wegen der Hitze, die noch abends in den Wohnungen herrscht, vor 9 Uhr an kein Zubettegehen gedacht werden kann, so steht doch bis 6 Uhr morgens immer noch eine Schlafenszeit von 9 Stunden zur Verfügung, was nach ärztlichem Urteile für Kinder von 11—14 Jahren ausreichend ist. Dr. Adolf Baginsky schreibt in seinem bekannten Werke „Handbuch der Schulhygiene“: „Für die großen Städte habe ich früher geglaubt, den Beginn des Unterrichtes nicht vor 8 Uhr im Sommer und vor 9 Uhr im Winter fixieren zu dürfen, in der Absicht, die Schlafenszeit der Schulkinder auszudehnen und dieselben vor Überhastung auf dem Wege zur Schule zu schützen; seither haben mich aber die gerade in Berlin gesammelten Erfahrungen dahin belehrt, daß in der Tat mit Ausnahme der jüngsten Altersstufen der Unterricht im Sommer um 7 Uhr, im Winter um 8 Uhr beginnen kann.“

Dr. Ernst Engelhorn äußert sich in seinem Buche „Schulgesundheitspflege“ über die Frage des täglichen Unterrichtsbeginnes folgendermaßen: „Betrachten wir den Beginn der Unterrichtsstunden, so finden wir fast überall die Gewohnheit, daß im Winter um 8 Uhr, im Sommer um 7 Uhr begonnen wird. Für die höheren Altersklassen ist hiergegen entschieden nichts einzuwenden.“

Der Schulbeginn um 7 Uhr wäre übrigens selbst für Wien kein vollständiges Novum, denn an der Bürgerschule in der Preßgasse ist in den Achtzigerjahren von 7 bis 8 Uhr morgens Turnunterricht erteilt worden.

Es obliegt mir nun, die Ausdehnung des Vormittagsunterrichtes auf fünf Stunden in der Bürgerschule und auf drei, beziehungsweise vier Stunden in den I., II. und III. Klassen der Volksschule als hygienisch und pädagogisch zulässig nachzuweisen. Hierbei kommt die körperliche und geistige Ermüdung in Betracht, welche durch mehr-

ständigen Unterricht bewirkt wird. Maßgebend sind mir in dieser Frage die Erfahrungen, welche man diesbezüglich in Deutschland und auch an einzelnen Schulen in Österreich gemacht hat. — Die Aufeinanderfolge von fünf Unterrichtsstunden besteht in den Oberklassen der Schulen jener deutschen Städte, in welchen der Nachmittagsunterricht entweder gänzlich aufgehoben oder auf ein möglichst geringes Ausmaß beschränkt worden ist.

In dem Berichte, welchen der Magistrat der Stadt Königsberg im Jahre 1898 auf Ersuchen des Wiener Bezirksschulrates über die dortigen Schuleinrichtungen erstattet hat, findet sich der Satz: „Die Kinder sind in der fünften Vormittagsstunde noch munterer als früher am Nachmittage.“ (Buchneder, „Schulzeit“.) Bürgerschuldirektor Hans Trunk teilt in seinem Buche „Eine Schulreise etc.“ mit, er habe mehrfach Gelegenheit gehabt, sich zu überzeugen, daß die Kinder in der vierten, ja selbst noch in der fünften Stunde geistig vollkommen frisch waren. — Die Aufeinanderfolge von drei Unterrichtsstunden in der I. und II. Volksschulklasse finden wir schon durchgeführt an den Gemeindeschulen Berlins und an einzelnen Schulen des 2. Bezirkes in Wien.

Hinsichtlich der Ansetzung von vier Lehrstunden an einzelnen Vormittagen für die III. Klasse der Knabenvolksschulen und für die II. Klasse der Mädchenvolksschulen ist zu berücksichtigen, daß diese Stundenfolge zu einer Zeit eintreten würde, in der die Kinder bereits dem Übertritte in die nächst höhere Klasse nahestehen, für welche schon jetzt an mehreren Schulen (z. B. im 2. Bezirke Wiens und an der Volksschule des Hyrtl'schen Waisenhauses in Mödling) vier aufeinander folgende Unterrichtsstunden in behördlich genehmigten Stundenplänen angesetzt erscheinen.

Seitens der Schulhygieniker wird gegen die durch Auflassung des Nachmittagsunterrichtes bedingte Vermehrung der vomittägigen Lehrstunden keine Einwendung erhoben, falls durch eine genügende Anzahl von Pausen der körperlichen und geistigen Übermüdung der Schulkinder vogebeugt wird. Nach den Untersuchungen, welche eine Reihe bewährter Schulhygieniker über die durch den Unterricht bewirkte Ermüdung der Kinder angestellt haben, muß die einstündige Lektionsdauer überhaupt als vom hygienischen Standpunkte nicht empfehlenswert und die jedesmalige Einschaltung einer Pause zwischen zwei aufeinander folgenden Lektionen als unumgänglich notwendig bezeichnet werden. Die diesbezüglichen Vorschläge und Gebräuche weichen zwar hinsichtlich der Dauer der Pausen von einander ab, stimmen aber darin überein, daß die Lektionsdauer auf 45—50 Minuten beschränkt und nach der zweiten und vierten Lektion

eine längere Pause eingeschaltet wird. Nach diesen Grundsätzen müßte auch für den von mir vorgeschlagenen erweiterten Vormittagsunterricht eine Pausenordnung vorgeschrieben werden, wobei darauf Rücksicht zu nehmen wäre, daß an solchen Volks- und Bürgerschulen, welche in demselben Gebäude untergebracht sind, sämtliche Klassen ihre Pausen gleichzeitig absolvieren.

Wenn ich noch hinzufüge, daß der geistigen und körperlichen Übermüdung der Schüler auch dadurch begegnet werden kann, daß jedem Vormittage eine halbe oder eine ganze Stunde den sogenannten Fertigkeiten zugewiesen wird, so glaube ich alle triftigen Einwände, welche gegen eine Vermehrung der vormittägigen Schulstunden erhoben werden können, entkräftet zu haben.

Ich komme nun auf die Frage zu sprechen, welche Lehrgegenstände bei der Auflassung des Nachmittagsunterrichtes eine Stundenverminderung erleiden sollen. — Allgemein bindende Detailvorschriften dürfen hierüber nicht gegeben werden, weil in dieser Hinsicht den besonderen Verhältnissen der einzelnen Schulen eine ausschlaggebende Bedeutung zukommt. Ich stelle mir vor, daß die Behörde außer der Festsetzung des Gesamtstundenausmaßes für jede Klasse nur wenige Normen über die Registrierung der Stundenzahl der einzelnen Lehrgegenstände zu erlassen hätte. Als solche Normen führe ich an:

1. Kein Lehrgegenstand darf gänzlich entfallen.
2. Die Stundenverminderung hat in erster Linie solche Lehrgegenstände zu treffen, welchen im Unterrichtssysteme eine geringere Wichtigkeit zukommt, nach Umständen diejenigen, welchen im Normallehrplan eine größere wöchentliche Stundenzahl zugewiesen ist.
3. An jedem Vormittag ist eine der sogenannten Fertigkeiten auf den Stundenplan zu setzen.
4. In der IV. und V. Klasse der Knabenvolksschule darf mit Rücksicht auf die Vorbereitung vieler Schüler für den Übertritt in die Mittel- oder Bürgerschule keine Sprach- und keine Rechenstunde entfallen.

Innerhalb der Grenzen, welche durch die von der Behörde aufgestellten Normen gezogen wären, hätten die Schulleiter nach Anhörung der Lehrkörper die Entscheidung über die zu entfallenden Stunden zu treffen und es müßte ihnen hiebei größtmögliche Bewegungsfreiheit gegönnt sein, damit den Verhältnissen jeder einzelnen Schule Rechnung getragen werden könnte. Auch in der Verordnung vom 29. Mai 1886 wurde die durch den Entfall des Nachmittagsunterrichtes notwendig gewordene Abänderung des Stundenplanes den Schulleitern übertragen.

Sehr geehrte Damen und Herren! Ich weiß, daß meine Ausführungen auf manchen Widerspruch stoßen werden. Sie rütteln ja an lange eingelebten Gebräuchen, und die Frage der Schulzeit berührt so mannigfaltige sich widerstreitende Interessen, daß es mir überhaupt unmöglich erscheint, sie in einer Weise zu lösen, welche alle daran beteiligten Faktoren zufriedenstellen würde. Ich weiß auch, daß die Durchführung einzelner meiner Vorschläge deshalb schwierig ist, weil hierzu die Abänderung einzelner Ministerialverordnungen, sowie die Zustimmung verschiedener schulbehördlicher Körperschaften erforderlich wäre. Ihr Ausschuß war jedoch der Meinung, daß es an der Zeit sei, die Frage des Nachmittagsunterrichtes in der Sommerzeit neuerdings zur Diskussion zu stellen und daß die pädagogische Gesellschaft der hierzu geeignete Boden sei, weil in ihrem Kreise diese Frage ohne andere als pädagogische und hygienische Rücksichten besprochen werden könne. In diesem Sinne habe ich meine Aufgabe durchzuführen gesucht und von diesem Standpunkte aus bitte ich auch, meine in den Thesen zusammengefaßten Vorschläge zu beurteilen.

Thesen: 1. Der Unterricht an heißen Sommernachmittagen beeinflußt die Gesundheit der Schulkinder in nachteiliger Weise, wirkt schädigend auf die Schulzucht und ist für die Fortschritte der Schüler, namentlich in den Lehrfächern wissenschaftlichen Charakters, von geringem Werte.

2. Die vom h. k. k. Ministerium für Kultus und Unterricht mit Verordnung vom 28. Februar 1887, Z. 21644, eingeführten Hitzeferien haben sich zwar in hygienischer Beziehung vollkommen bewährt und müssen insoferne als eine wohltätige Institution bezeichnet werden; sie bringen jedoch infolge der Unbestimmtheit und Regellosigkeit ihres Eintretens bedenkliche Nachteile für die pädagogischen Verhältnisse der Schule mit sich und erschweren aus demselben Grunde den Eltern die Vorsorge für die Beaufsichtigung und Beschäftigung ihrer Kinder in der schulfreien Zeit.

Die Hitzeferien sollten daher durch eine für Schule und Haus vorteilhaftere Einrichtung ersetzt werden.

3. Die Grundzüge einer solchen Einrichtung werden durch folgende Vorschläge festgestellt:

a) In der Zeit vom 1. Juni bis zum Schlusse des Schuljahres hat der Nachmittagsunterricht gänzlich zu entfallen.

b) Für den dadurch bewirkten Entgang an Unterrichtszeit ist durch Vermehrung der vormittägigen Unterrichtsstunden ein teilweiser Ersatz zu schaffen, und zwar in einem solchen Ausmaße, daß einerseits eine Übermüdung der Kinder durch zu viele aufeinanderfolgende Lektionen vermieden wird und andrerseits dieselbe Zahl von Unterrichtsstunden zur Verfügung steht, auf welche bei der gegenwärtigen Anordnung über die Hitzeferien nach mehrjährigem Durchschnitte gerechnet werden kann. — Für die Bürgerschulen ist zu

diesem Zwecke in dem sub a) bezeichneten Zeitraume, die Tage der Schulmesse ausgenommen, der Unterrichtsbeginn von 8 Uhr auf 7 Uhr zu verlegen.

c) Wegen der erhöhten Ansprüche, welche bei verlängerter vormittägiger Unterrichtszeit an die Leistungsfähigkeit der Kinder gestellt werden, ist die Dauer der Lektionen zu verkürzen und zwischen je zwei derselben eine Pause einzuschalten; auch ist bei der Abänderung des Stundenplanes darauf zu achten, daß an jedem Vormittage eine der sog. Fertigkeiten (Turnen, Singen, Schreiben, Freihandzeichnen, weibliche Handarbeiten) angesetzt werde.

Aus der Debatte. In der Debatte finden die Ausführungen des Referenten volle und sehr anerkennende Zustimmung. Von einer Seite wird bedauert, daß in den großstädtischen Schulhäusern überall Raummangel herrscht und infolgedessen die Unterrichtspausen für die Kinder nicht entsprechend genug ausgenützt werden können; auch sei zu befürchten, daß viele ärmere Kinder in den freien Nachmittagen zu einer die körperliche Entwicklung schädigenden Arbeit herangezogen würden. Andrerseits wird auf die Notwendigkeit des Ausbaues des Kindergartenwesens und der Kinderhorte hingewiesen. Wird die vom Referenten geforderte Aufhebung des Nachmittagsunterrichtes bewilligt, so können die Eltern rechtzeitig für die Beaufsichtigung ihrer Kinder sorgen; dem Lehrer aber werde es dann eher ermöglicht sein, mit den Schülern Ausflüge zu unternehmen und ihnen auch praktischen Unterricht in Geographie, Naturgeschichte u. s. w. zu erteilen.

Die Thesen werden unverändert angenommen; zugleich wird beschlossen, dieselben an das hohe Ministerium für Kultus und Unterricht mit der Bitte um geneigte Würdigung dieser Beschlüsse zu leiten.

VI.

Die Behandlung taubstummer Kinder in der allgemeinen Volksschule.

Vorgetragen am 4. April 1903 von ANTON DRUSCHBA.

Schon ein flüchtiger Blick in die Statistik des österreichischen Taubstummenbildungswesens belehrt uns, daß dieses Gebiet der Heilpädagogik sich bei uns noch ziemlich im Rückstande befindet, daß insbesondere noch viel zu wenig Spezialanstalten zur Ausbildung bildungsfähiger taubstummer Kinder bestehen. Man zählt in Österreich ungefähr 32.000 Taubstumme, von denen sich etwa 6000 im schulpflichtigen Alter befinden. Für diese gibt es im ganzen nur 25 Unterrichtsanstalten, in welchen nicht ganz 2000 Kinder ausgebildet werden. Mehr als zwei Drittel dieser armen Wesen müssen demnach gegenwärtig noch immer einer geordneten, zweckmäßigen Bildung entbehren und einer trostlosen Zukunft entgegengehen.

Denn wahrlich trostlos ist das Schicksal des ungebildeten Taubstummen! Seine seelischen Anlagen müssen frühzeitig verkümmern, wogegen die in der Menschennatur gelegenen tierischen Instinkte und Triebe sich ungezügelt entwickeln. Es ist unendlich traurig, sehen zu müssen, wie ein Mensch, ausgestattet mit einer gesunden, bildungsfähigen Seele, trotz des göttlichen Funkens nahezu auf die Stufe des Tieres herabsinken muß, weil ihm von seinen glücklicheren Mitbrüdern keine Hilfe geboten wurde, sich aus diesem jammervollen Zustande zu befreien, aus dem er sich aus eigener Kraft nie und nimmer emporheben kann. Welche Erfolge vermag nicht dagegen eine sorgfältige Erziehung und ein richtig erteilter Unterricht bei den Taubstummen zu erzielen! Der gebildete Taubstumme macht nahezu den Eindruck eines ganz normalen Menschen; er weiß sich selbständig in der Welt zu orientieren und zu bewegen, ist fähig, irgend ein Gewerbe oder eine Kunst zu erlernen, hat über Gutes und Böses deutliche Anschauungen, kann mit seinen hörenden Mitmenschen schriftlich und mündlich in Verkehr treten und gliedert sich so als beinahe gleichwertiges, sicher aber nützliches Element

der menschlichen Gesellschaft an. Der ungebildete Taubstumme erscheint dagegen von letzterer vollständig ausgeschaltet. Fremd ist ihm ein Urteil über gut und schlecht, unbekannt ist ihm Gott und die Welt, ja nicht einmal seines eigenen Namens ist er sich bewußt. Stets ist er, da er nicht erwerbsfähig werden kann, auf die Mildtätigkeit seiner Mitmenschen angewiesen; seiner Familie ist er eine unbequeme Last und seiner Heimatsgemeinde, die ihn meist erhalten muß, ein höchst ungern gesehener Genosse. Oft entziehen sich solche unglückliche Menschen in dem dumpfen Gefühle ihrer Lästigkeit der Aufsicht ihrer Angehörigen und streichen vagabundierend und vom Hunger getrieben bettelnd im Lande umher. Werden sie dann fern der Heimat aufgegriffen, dann gelingt es selten herauszubringen, wohin sie gehören; denn diese Armen können ja selbst nicht einmal sagen, wie sie heißen und wo sie zu Hause sind. Das Ende ist gewöhnlich ihre Unterbringung in irgend einem Armen- oder Versorgungshause, wo sie, wenn nicht ein Zufall ihre Herkunft verrät, bis an das Ende ihrer Tage ein wenig beneidenswertes Leben führen. Selbstverständlich verursachen solche unnütze Glieder den Gemeinwesen verschiedenartige Kosten und sind zudem nicht selten infolge ihrer vernachlässigten Erziehung gemeingefährlich; daher entspricht es nicht nur einer humanen Pflicht der Gesellschaft, für diese Unglücklichen beizeiten zu sorgen und für ihre Ausbildung Anstalten zu treffen, sondern es ist dies auch ein Gebot kluger und praktischer Berechnung. So manche Auslage, die den Gemeinden und Ländern später erwächst, könnte vermieden werden, wenn zur rechten Zeit dafür gesorgt würde, die unseligen Folgen der Taubheit zu beseitigen, so weit es nämlich durch Erziehung und Unterricht geschehen kann.

Die Einsicht, daß es im öffentlichen Interesse gelegen ist, für die Ausbildung der Taubstummen rechtzeitig zu sorgen, hat wohl schon allgemein Verbreitung gefunden, und seit man zu der Erkenntnis ihrer Bildungsfähigkeit gekommen ist, es ist dies etwa 125 Jahre her, sehen wir das Bestreben, sich ihrer Hilflosigkeit möglichst anzunehmen und sie für die Menschheit zu retten. Wenn wir darin noch nicht weiter gekommen sind, als bis zu dem Resultate, das ich eingangs erwähnte, so hat dies seinen Grund in dem ziemlich bedeutenden Aufwande, den die Erziehung und der Unterricht der Gehörlosen infolge ihrer Eigenart verursachen. Da diese nicht in kompakten Massen anzutreffen sind, sondern zerstreut im Lande wohnen, so erweist sich in der Regel ihre Sammlung in geschlossene Anstalten als notwendig, wo für die meisten derselben auch die Verpflegung aus öffentlichen Mitteln bestritten werden muß, zumal

die Taubstummheit am häufigsten in den materiell minder günstig situierten Schichten der Bevölkerung heimisch ist. Da es ferner die Eigentümlichkeit des Taubstummenunterrichtes mit sich bringt, daß ein Lehrer nur wenige Schüler, höchstens 10, gemeinschaftlich mit Erfolg unterrichten kann, so ist es erklärlich, daß sich die Errichtung und Erhaltung von eigenen Taubstummenunterrichts- und Erziehungsanstalten ziemlich kostspielig gestaltet, den hierzu Verpflichteten große Lasten auferlegt und daher nur langsam vorwärts schreitet.

Es ist nun die Frage, wer die Verpflichtung hat, für diese Kosten aufzukommen. Früher überließ man sie getrost der privaten Mildtätigkeit und die meisten der bestehenden Anstalten haben dieser ihre Entstehung und teilweise noch ihren Fortbestand zu verdanken. Gegenwärtig freilich in der Zeit der großen sozialen Reformen können sich die einzelnen großen Gesellschaftsverbände wie Staat, Land und Gemeinde der Verpflichtung nicht mehr entziehen, auch für diese Ärmsten der Armen Sorge zu tragen. Von Seite der Gesetzgebung wurde in neuerer Zeit die Fürsorge für die abnormalen Kinder den einzelnen Ländern übertragen und es sind auch seither schon namhafte Fortschritte auf diesem Gebiete zu verzeichnen. So ist z. B. in Niederösterreich nahezu für alle bildungsfähigen Taubstummen die Gelegenheit zur entsprechenden Ausbildung vorhanden.

Schlimmer steht es freilich in den meisten anderen Kronländern, wo oft nur ein sehr geringer Teil der schulfähigen taubstummen Kinder einen geregelten Unterricht genießt, und es ist bei dem schlechten Finanzstande der einzelnen Länder trotz des besten Willens auch nicht zu erwarten, daß in nächster Zeit für alle die genügende Anzahl von Bildungsstätten geschaffen wird. Es ist vielmehr sehr zu befürchten, daß es noch lange dauern wird, bis dieses Ziel erreicht ist. Um aber die Taubstummenbildung mit den vorhandenen Mitteln möglichst zu fördern und jene armen Kinder, welche in speziellen Anstalten keine Aufnahme finden können, nicht ganz verkommen zu lassen, trachtet die Unterrichtsverwaltung, in anderer Weise einen teilweisen Ersatz für die teuere Institutserziehung wenigstens solange zu schaffen, bis für alle in ausreichendem Maße besser gesorgt ist. Naturgemäß werden zu diesem Zwecke die allgemeinen Volksbildungsstätten herangezogen und man ist bestrebt, der Volksschule einen Teil der Taubstummenbildung vorübergehend zu übertragen.

Bestrebungen dieser Art sind keineswegs neu; sie bestehen vielmehr schon nahezu 100 Jahre, haben aber durch ihre Erfolge weder bei uns, noch anderswo befriedigt, weil man zu große Erwartungen

daran knüpfte. In der Geschichte der Taubstummenpädagogik sind sie unter dem Schlagworte „Verallgemeinerungsbestrebungen“ bekannt; sie füllen einen großen Teil der Geschichte dieses Spezialgebietes der Pädagogik aus, namentlich den der ersten Hälfte des vorigen Jahrhunderts und waren einige Zeit hindurch sogar geeignet, die ganze Taubstummenbildung in falsche Bahnen zu lenken, da die Ansicht vielfach Verbreitung fand, daß es durch den Unterricht in der Volksschule allein ganz gut möglich sei, die Taubstummen genügend für das Leben auszubilden, weshalb die Errichtung von speziellen Taubstummenanstalten eigentlich gar nicht notwendig sei.

Wenn auch nicht zu leugnen ist, daß durch die Mitwirkung der Volksschule und der Lehrerschaft die Taubstummen vor gänzlicher Verkommenheit bewahrt werden könnten, so ist doch an eine halbwegs befriedigende Ausbildung derselben auf diesem Wege niemals zu denken. Die vollständige und allseitige Durchbildung des Taubstummen bis zu dem Grade, daß er für das Leben tüchtig und brauchbar gemacht und der Menschheit wirklich als nützliches Mitglied wiedergegeben wird, ist nur durch eine seiner Eigenart in vollstem Maße Rechnung tragenden Spezialschule und den Unterricht von hierzu gehörig theoretisch und praktisch vorgebildeten Lehrkräften zu erzielen. Alle anderen Ersatzmittel, so wertvoll sie auch bei dem Abgange besserer Bildungsgelegenheiten sein mögen, können nie und nimmer die Notwendigkeit eigener Taubstummenanstalten aufheben; sie können niemals befriedigende Erfolge haben und sind höchstens als mangelhafte „Notbehelfe“ zu betrachten, die nur so lange Berechtigung haben, als die notwendigen Mittel zur Errichtung und Erhaltung von eigenen Unterrichts- und Erziehungsanstalten absolut unerschwinglich sind. Es muß daher die Vermehrung und Ausgestaltung der Taubstummenanstalten als das einzige Mittel zu einer rationellen Erziehung der Taubstummen unverwandt im Auge behalten und mit allen Kräften angestrebt werden.

Die ersten Versuche, die Taubstummenbildung ganz den Volksschulen zu überweisen, geschahen in Bayern, wo der berühmte Schulrat Dr. Graser schon im ersten Viertel des vorigen Jahrhunderts die Forderung aufstellte, es müsse dahin kommen, daß jeder Schullehrer auch Taubstumme zu unterrichten vermag und daß dann jede Schule auch Taubstummenschule sein könne. Graser erblickte

nämlich die Schwierigkeit des Taubstummenunterrichtes nur im mechanischen Sprechen- und Ablesenlernen und hielt nach Überwindung derselben die Taubstummen für befähigt, am allgemeinen Volksschulunterrichte mit Erfolg teilzunehmen. Der unterrichtende Lehrer hat dann nur insoferne auf sie Rücksicht zu nehmen, indem er etwas langsamer und bestimmter spricht als sonst und die Schüler derart plaziert, daß sie ihm gut abzusehen vermögen. Es würde sich also nur darum handeln, diese ersten Schwierigkeiten zu überwinden, dann könnten Taubstumme und Vollsinnige gemeinsam unterrichtet werden. Wer jemals taubstumme Kinder unterrichtet hat und ihre sprachlichen und geistigen Bedürfnisse kennt, der muß einsehen, welch schwerer Irrtum in diesen Anschauungen gelegen ist. Denn abgesehen davon, daß die Aneignung der mechanischen Seite der Sprache allein einen beträchtlichen Aufwand von Zeit und Mühe verursacht und durch die ganze Unterrichtszeit einer beständigen sorgfältigen systematischen Übung und Verbesserung bedarf, wozu der Volksschullehrer neben seinen sonstigen Obliegenheiten absolut nicht die nötige Zeit hat, wäre es auf diese Weise ganz unmöglich, den Taubstummen den Geist der Sprache zu geben. Mit dem bloßen Vor- und Nachsprechen kann derselbe nicht erfaßt werden; es gehört vielmehr zum inneren Aufbau der Sprache ein intensiver, bis ins kleinste eingehender Anschauungsunterricht und ein ganz eigenartig gestalteter, die Sprachlosigkeit der Schüler berücksichtigender Sprachformenunterricht, der von dem, wie er in der Volksschule Bedürfnis, ganz wesentlich verschieden ist. Beim Taubstummenunterrichte muß die Sprache erst vollständig neu geschaffen und der Sprachformensinn durch planmäßige, systematische Übungen erst geweckt werden, was bei den vollsinnigen Schülern, die bereits eine ziemlich fertige Sprache mit zur Schule bringen, nicht notwendig erscheint. Bis ein Taubstummer, selbst bei dem besten speziellen Unterricht, in der Sprache soweit gefördert ist, daß er so viel Sprachvermögen besitzt, wie ein vollsinniges Kind zur Zeit seiner Schulreife, daß er also wie dieses dem Volksschulunterrichte mit Verständnis folgen könnte, vergehen Jahre, ja beinahe die ganze Schulzeit, und wenn er sich am Ende derselben so bestimmt und richtig wie dieses am Anfange derselben auszudrücken vermag, hat der Taubstummenunterricht an ihm einen schönen Erfolg zu verzeichnen. Ein gemeinsamer Unterricht der Taubstummen mit den Vollsinnigen in der von Graser vorgeschlagenen Art und Weise ist demnach absolut undurchführbar.

Obwohl sich die Unmöglichkeit der Durchführung der Graserschen Ideen bald herausstellte, fanden doch die Verallgemeinerungs-

pläne nicht nur in Bayern, sondern auch in ganz Deutschland, namentlich in Preußen, ihrer Einfachheit und Billigkeit wegen zahlreiche Anhänger und man versuchte, in dem an sich sehr löblichen Bestreben, allen Taubstummen die nötige Ausbildung zu bieten, ohne den kostspieligen Weg der Errichtung von eigenen Anstalten betreten zu müssen, die verschiedenartigsten Mittel. Fragt man aber nach den Ergebnissen aller dieser Bemühungen, so muß nach dem einstimmigen Urteile aller darüber bestehenden Nachrichten leider zugestanden werden, daß sie den daran geknüpften Erwartungen in keiner Weise entsprachen. Ganz ohne Erfolg blieb indessen die Mitwirkung der Volksschule auch nicht. Die öffentliche Aufmerksamkeit wurde in höherem Grade auf die Hilflosigkeit und Bildungsbedürftigkeit der Taubstummen gelenkt, was zur Errichtung von neuen Anstalten Anlaß gab. Zahlreicher als früher wurden die taubstummen Kinder den bestehenden Anstalten zugewiesen und viele von ihnen traten Dank der Tätigkeit der Volksschule nicht mehr gar so roh und unbeholfen wie vordem in dieselben ein. Doch der eigentliche Zweck, den Taubstummen durch die Volksschule allein eine für das Leben ausreichende Bildung zu vermitteln, wurde nirgends erreicht. Es wurden deshalb im Laufe der Zeit alle derartigen Experimente wieder aufgegeben und mit größter Energie der einzig richtige Weg eingeschlagen: die Errichtung von speziellen Taubstummenanstalten nach Maßgabe des Bedürfnisses und zwar je nach Umständen teils von Internaten, teils von Externaten. Heute zählt Deutschland beinahe 100 Taubstummenanstalten und ist der Zeit nicht mehr ferne, wo für sämtliche Taubstummen genügend gesorgt ist. —

Wenden wir nun den Blick unserem Vaterlande zu, so sehen wir auch hier ganz ähnliche Erscheinungen, allerdings mit dem Unterschiede, daß wir noch lange nicht zu dem glücklichen Abschlusse gelangt sind, wie in Deutschland. In Österreich begann es für die Taubstummen zu tagen, als auf Anregung Kaiser Josef II. im Jahre 1779 das erste Institut ins Leben gerufen wurde. Als dieses seine ersten Erfolge zeitigte und damit die Bildungsfähigkeit der bisher für bildungsunfähig gehaltenen Taubstummen bewies, wandte man auch bei uns diesen Menschen mehr Aufmerksamkeit zu und es entstanden nach und nach mehrere Anstalten, so z. B. in Prag 1786, in Waitzen 1802, in Linz 1812 u. s. w., doch beiweitem nicht in ausreichendem Maße. Da aber auch in Österreich die Anzahl der Taubstummen schon damals eine bedeutende war und die Versorgung aller in Instituten momentan zu große Auslagen erfordert hätte, so fehlte es auch bei uns schon frühzeitig nicht an Bemühungen, denselben rasch und ohne großen Aufwand Hilfe zu bringen. Unter

den Vorschlägen, die zu diesem Zwecke gemacht wurden, sind jene von Franz Hermann Czech die bekanntesten. Dieser edle Freund und Wohltäter der Taubstummen gab seine bevorzugte Stellung als Professor der Philosophie an der Theresianischen Ritterakademie in Wien auf, um sie mit dem mühseligen Amte eines Taubstummenlehrers zu vertauschen und zwar aus reinem Mitgefühle für diese „Waisen der Natur", wie er die Taubstummen sehr treffend nannte. Zum Unterschiede von Graser anerkannte er die Notwendigkeit eigener Anstalten vollständig und dachte sich die Mitwirkung der Geistlichen und Lehrer bei der Taubstummenbildung in anderer Weise. Er schlug vor, zunächst in den Kreisstädten „Taubstummennotschulen" zu errichten, aus denen sich kleine Taubstummenanstalten entwickeln sollten. Die Kinder sollten für ein billiges Entgelt bei Familien untergebracht werden, ihren Unterricht sollte ein Geistlicher mit Hilfe eines ständigen, mit fixer Besoldung angestellten Lehrers versehen. Zu diesem Zwecke empfahl er, daß an allen Universitäten, theologischen Lehranstalten und Schullehrerseminarien das Studium der Taubstummenbildungswissenschaft eingeführt werde. Czech trat unermüdlich für die Realisierung seiner Ideen ein und es gelang ihm auch, höchst einflußreiche Personen für dieselben zu gewinnen. Durch ein Dekret der k. k. Studien-Hof-Kommission vom 18. März 1839 an die fürsterzbischöflichen Konsistorien wurden der Klerus der Diözese und das Lehrpersonal auf dem Lande aufgefordert, sich die geistige Ausbildung der bildungsfähigen, in Instituten nicht untergebrachten Taubstummen nach Möglichkeit angelegen sein zu lassen und es wurden denjenigen Schullehrern, welche dem Unterrichte taubstummer Kinder besondere Zeit und Mühe widmen und sich durch Fleiß und Geschicklichkeit auszeichnen, besondere Anerkennungen und Remunerationen in Aussicht gestellt. Aber trotz aller Bemühungen und trotzdem die Vorschläge Czechs von allen bisherigen die akzeptabelsten waren, machte die Taubstummenbildung doch keine wesentlichen Fortschritte, woran auch nicht einmal der mächtige Hebel der verheißenen Belohnungen und Remunerationen für den zu allen Zeiten einer Mehreinnahme bedürftigen Lehrstand etwas zu ändern vermochte.

Auch die moderne Schulgesetzgebung hat sich bei uns schon wiederholt sowohl im Gesetzes- wie Verordnungswege mit der Taubstummenbildungsfrage befaßt, ohne sie jedoch zu einem befriedigenden Abschlusse bringen zu können. Als einer der wichtigsten Erlässe der neueren Zeit muß der seitens des k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht vom 6. Juli 1881, Z. 6464, bezeichnet werden. In demselben wird ausdrücklich hervorgehoben, daß nach

den Bestimmungen des Reichsvolksschulgesetzes vom Jahre 1869 die allgemeine Schulpflichtigkeit auch für taubstumme und blinde Kinder besteht, diese daher im allgemeinen an dem Volksschulunterrichte teilzunehmen haben. Weiters wird in diesem Erlasse zugegeben, daß beim Unterrichte und der Erziehung blinder und taubstummer Kinder besondere Rücksichten zu beobachten und spezielle Aufgaben zu lösen sind, daß daher die Vermehrung, Erweiterung und Vervollkommnung von eigenartigen Anstalten für die allseitige Bildung solcher Kinder eine unabweisbare Notwendigkeit ist und als unverrückbares Ziel angestrebt werden muß. Weil aber erfahrungsgemäß die vorhandenen Erziehungsinstitute für den Bedarf nicht ausreichend sind, so wird in dem Erlasse angeordnet, daß wenigstens als Notbehelf auch an den Volksschulen Einrichtungen getroffen werden sollen, um allen bildungsfähigen blinden und taubstummen Kindern den für sie geeigneten unentbehrlichsten Unterricht und die damit verbundene Erziehung zu vermitteln. Das soll teils durch die Teilnahme an dem Unterrichte der vollsinnigen Kinder, teils durch einen eigenartigen Unterricht in besonderen Lehrstunden soweit geschehen, daß diesen Kindern wenigstens die elementarsten Kenntnisse und Fertigkeiten beigebracht werden, um sie insbesondere zum Eintritte in eine höhere Klasse der Blinden- und Taubstummenerziehungsanstalten vorzubereiten. Durch die im Organisationsstatut für Lehrerbildungsanstalten vom 26. Mai 1874 angeordnete Bestimmung, daß die Lehramtszöglinge mit der Behandlung blinder und taubstummer Kinder bekannt zu machen sind, wird in dem angezogenen Erlasse die Vorbedingung für die Durchführung der vorgeschlagenen Einrichtungen als gegeben erklärt. Weiters wird in diesem Ministerialerlasse jenen Lehrern, welche sich durch den Besuch von Blinden- und Taubstummenanstalten mit der speziellen Methode vertraut machen wollen, eine entsprechende Unterstützung zugesagt und jenen, die sich eifrig auf diesem Gebiete betätigen, wie seinerzeit in dem Dekrete der k. k. Studien-Hof-Kommission vor 50 Jahren eine besondere Würdigung verheißen.

Im Jahre 1889 gelangte an alle Landtage Österreichs eine Regierungsvorlage, in welcher zur Durchführung der in dem oben angeführten Erlasse getroffenen Anordnungen die nötige materielle Grundlage geschaffen werden sollte. Es waren in diesem Gesetzentwurfe Bestimmungen enthalten über die Errichtung und Erhaltung von Blinden- und Taubstummenanstalten, ferner über die Teilnahme blinder und taubstummer Kinder am Volksschulunterrichte

sowie über die Einrichtung und Remuneration von Separatstunden für dieselben. Auch auf die Czechsche Verallgemeinerungsidee wurde teilweise wieder zurückgegriffen, indem es in dieser Vorlage hieß, daß nach Maßgabe der Verhältnisse dieser besondere Unterricht auch den im Umkreise mehrerer Schulgemeinden befindlichen taubstummen Kindern an einer durch die Landesschulbehörde zu bestimmenden Volksschule erteilt werden kann. Diese Vorlage, welche das erste Mal in genaueren Umrissen die Verpflichtung der Länder an der Taubstummenbildung kennzeichnete und bestimmte Wege anwies, wurde von den meisten Landtagen abgelehnt oder gar nicht in Verhandlung gezogen, wodurch den Verallgemeinerungsbestrebungen freilich eine feste Grundlage vorenthalten wurde. — Im Jahre 1891 erschien vom k. k. n. ö. Landesschulrate ein Erlaß an alle Bezirksschulräte in Niederösterreich, in welchem Klage geführt wird, daß nicht in allen Bezirken die blinden und taubstummen Kinder im Sinne des Ministerialerlasses vom Jahre 1881 zum Besuche des Volksschulunterrichtes verhalten werden. Weiters wird in diesem Erlasse angeordnet, daß der Unterricht der Taubstummen in der Lautsprache nur von hiezu speziell befähigten Lehrkräften erteilt werden darf und daß dort, wo solche Lehrkräfte nicht vorhanden sind, sich der Unterricht auf die Aneignung der elementarsten Kenntnisse und Fertigkeiten mit Ausschluß der Lautsprache zu beschränken habe. — Da aber, wie bekannt, gegenwärtig in allen Taubstummenanstalten nach der Lautsprachmethode unterrichtet wird, diese aber mit der Artikulation beginnt, welche für den Fortschritt und das Aufsteigen der Schüler in eine höhere Klasse bestimmend ist, so schließt sich die Möglichkeit, die Schüler für eine höhere Klasse der Taubstummenanstalten vorzubereiten, was als eine besondere Aufgabe der Volksschule bei der Taubstummenbildung angesehen wird, im letzteren Falle von selbst aus.

Aus den zitierten Erlässen geht hervor, daß man gegenwärtig der Volksschule bei ihrer Mitwirkung an der Taubstummenbildung eine wesentlich andere Aufgabe zuweist als früher. Man erwartet von ihr jetzt keineswegs mehr eine vollständige Ausbildung der Taubstummen, sondern verlangt nur teils eine Vorbereitung für die Spezialanstalt, teils die Vermittlung der allernotwendigsten und elementarsten Kenntnisse. Man betrachtet die diesfalls an den Volksschulen zu treffenden Einrichtungen als das, was sie tatsächlich sind, nämlich als interimistische Notbehelfe, während man die unbedingte Notwendigkeit eigener Anstalten vollständig anerkennt und daher die Errichtung von solchen in ausreichendem Maße als unverrückbares Ziel voranstellt.

Fassen wir nun die geplanten und die gegenwärtig schon bestehenden Einrichtungen an den Volksschulen zur Mithilfe bei der Taubstummenbildung zusammen, so ergeben sich im allgemeinen drei verschiedenartige Formen:

1. Die Vereinigung der taubstummen Kinder eines Ortes oder mehrerer Orte in eine Sammelklasse und die Unterweisung derselben durch eine speziell hierzu befähigte Lehrkraft;

2. die Teilnahme der Taubstummen am Unterrichte der Vollsinnigen und deren Unterweisung in einzelnen Separatstunden und endlich

3. die bloße Teilnahme derselben am allgemeinen Volksschulunterrichte.

Bevor ich zu der Besprechung der einzelnen Formen gehe, will ich noch der Frage näher treten, ob es wohl überhaupt einer speziellen Vorbereitung zum Taubstummenunterrichte bedarf und wie diese zu erwerben ist. Diese Frage ist keineswegs müßig, da die Ansicht nicht selten anzutreffen ist, daß derselbe ohne besondere Vorbereitung von jedem pädagogisch gebildeten Lehrer ohne weiteres erteilt werden kann. Diese Anschauung hat der Entwicklung unseres Taubstummenbildungswesens schon manchen Schaden zugefügt und mit Recht den Unmut der Fachmänner hervorgerufen, die darin eine ganz ungerechtfertigte Geringschätzung ihrer mit Mühe erworbenen Fachbildung erblicken müssen. Wer den Unterricht der Taubstummen kennt, wer selbst nur einigermaßen damit Versuche angestellt hat, der muß zugeben, daß die Sache denn doch etwas Apartes an sich hat. Wohl folgt auch die Erziehung und der Unterricht der Taubstummen den allgemeinen pädagogischen und didaktischen Regeln und Gesetzen, doch ist deren Anwendung auf diesen speziellen Fall nicht gar so einfach, wie es manchem scheint. Es gehört dazu ein genaues Verständnis der physischen und intellektuellen Eigenschaften der gehörlosen Kinder, das nur das Ergebnis mehrjähriger Beobachtung sein kann. Beim Unterrichte selbst kommen neben der allgemeinen Didaktik noch besondere technische und methodische Eigentümlichkeiten in Betracht, deren Aneignung nicht so ohne weiteres im Handumdrehen erworben werden kann. Mit einer oberflächlichen, gelegentlichen Beobachtung und einiger theoretischer Belehrung ist es da nicht abgetan; es gehört vielmehr dazu neben der allgemeinen pädagogischen Vorbildung des Lehrers als Grundlage eine planmäßige und geregelte Einführung in dieses Spezialfach und, was die Hauptsache ist, eine mehrjährige praktische Betätigung darin unter der Leitung tüchtiger und erfahrener Fachmänner. Leider fehlt es uns in Österreich noch an einer Anstalt, deren spezieller Zweck es wäre, Lehrer zu Taubstummenlehrern systematisch auszubilden,

wie es z. B. in Ungarn, Preußen, Bayern und anderen Staaten der Fall ist. Der durch diesen Umstand hervorgerufene Mangel an gehörig vorgebildeten Taubstummenlehrern ist nicht nur schuld daran, daß bei uns die innere Entwicklung des Taubstummenbildungswesens leidet, er mag wohl auch viel dazu beitragen, daß die bestehenden Verallgemeinerungsbestrebungen trotz aller Anstrengungen bisher noch so wenig Früchte getragen haben. Wohl wurde bereits vor einigen Jahren der Versuch gemacht, Volksschullehrer für den Taubstummenunterricht auszubilden, indem an mehreren Taubstummenanstalten zu diesem Zwecke sechswöchentliche Kurse abgehalten wurden. Doch zeigte es sich bald, daß es in dieser kurzen Zeit absolut unmöglich ist, eine entsprechende Befähigung für den Taubstummenunterricht zu erlangen, weshalb nach einem zweijährigen Bestande diese Kurse wieder aufgelassen wurden. Gegenwärtig gibt es keinerlei Veranstaltung zu einer geregelten Einführung der Lehrerschaft in dieses Spezialfach. Wenn ein Volksschullehrer sich bei den heutigen Verhältnissen mit der Taubstummenunterrichtsmethode so weit vertraut machen will, um Gehörlose selbständig mit einigem Erfolge unterrichten zu können, so könnte er dies nur erreichen, wenn er mindestens ein Jahr lang in einer Taubstummenanstalt hospitiert. Er müßte sich während dieser Zeit fleißig mit der Theorie beschäftigen und sich durch vielfache Lehrversuche die nötige technische Fertigkeit anzueignen suchen. Nach dem Inhalte des angeführten Erlasses unserer höchsten Unterrichtsbehörde unterliegt es wohl keinem Zweifel, daß den Bestrebungen der Lehrerschaft in dieser Richtung jede Förderung zuteil werden würde. Nur durch eine längere Mitbetätigung beim Taubstummenunterrichte selbst ist es möglich, mit aller Sicherheit die Befähigung hierzu zu erlangen; die Theorie allein reicht auf keinen Fall aus. Mit dem, was in diesem Fache an den Lehrerbildungsanstalten erworben werden kann, ist erfahrungsgemäß nicht viel anzufangen. Ein Lehramtskandidat hat genug zu tun, wenn er sich die Pädagogik und Unterrichtsmethode für normale Kinder ordentlich aneignen will. Alles, was er da über die Behandlung abnormaler Kinder erfahren und merken kann, kann sich höchstens auf eine nur ganz allgemeine Übersicht erstrecken, die zur selbständigen Ausübung der Lehrmethode absolut unzureichend ist.

Erst wenn eine entsprechende Anzahl von praktisch gehörig geschulten Lehrkräften vorhanden ist, könnte an eine erfolgreiche Mitbetätigung der Volksschule bei der Taubstummenbildung gedacht werden. Dabei hätte die erste Form, nämlich die Zusammenziehung aller taubstummen Kinder eines Ortes oder mehrerer Orte in eine Sammelklasse am meisten für sich. Die taubstummen Schüler würden

hier einen ihrer Eigenart entsprechenden Unterricht von einem hierzu befähigten Lehrer, der auch beständig in Übung bliebe, erhalten, und da derselbe ihnen seine ganze Kraft widmen könnte, so wäre es möglich, entsprechende Erfolge zu erzielen. Solche kleine Taubstummenanstalten in Verbindung mit der Volksschule ließen sich in der Theorie ganz gut denken; sie wären unter den „Notbehelfen" sicherlich die wertvollsten. Es darf aber nicht verkannt werden, daß sich der praktischen Durchführung dieser Idee doch erhebliche Schwierigkeiten entgegenstellen dürften. Da die Taubstummen, wie schon früher erwähnt, zerstreut im Lande wohnen, so werden selten in einer einzelnen Gemeinde so viel Taubstumme vorhanden sein, daß es sich lohnen würde, eine eigene Abteilung mit einer ständigen Lehrkraft für sie zu errichten. Die Sammlung der taubstummen Kinder aber von mehreren Orten in eine bestimmte Schule wäre mit großen Umständen verbunden. Die kleinen Taubstummen sind gewöhnlich recht unbeholfen, zumeist schwach und, wie schon das Vorhandensein der Taubheit beweist, in welcher man an und für sich eine Degeneration erblicken kann, physisch minderwertig. Wie könnte man ihnen daher zumuten, täglich bei jedem Wetter einen längeren Schulweg zurückzulegen, ohne befürchten zu müssen, daß sie an ihrer Gesundheit ernstlich Schaden nehmen? Wollte man aber, wie Czech seinerzeit vorschlug, dieselben als Pflegekinder bei Familien gegen eine angemessene Entschädigung unterbringen, so ist erst die Frage, ob die damit verbundenen Auslagen denen der Unterbringung in eine eigene Taubstummenanstalt viel nachstehen würden, wobei noch zu bedenken wäre, daß in letzterem Falle denn doch vollkommenere Erziehungsresultate zu erwarten wären. Diese Art der speziellen Einrichtungen würde sich also nur in besonders großen und volkreichen Gemeinwesen durchführen lassen. Mir ist mit Ausnahme von Wien, wo die Kommune zwei fünfklassige Spezialabteilungen für taubstumme Kinder errichtet hat, kein anderer Fall bekannt, in dem diese Art der speziellen Einrichtungen Anwendung gefunden hätte. Diese Spezialabteilungen, welche wohl schon als eigentliche Taubstummenschulen anzusehen sind, haben auch dementsprechende Erfolge aufzuweisen, die natürlich noch gesteigert werden könnten, wenn jederzeit gehörig vorgebildete Lehrkräfte zur Verfügung stünden, was nicht immer der Fall ist, und wenn diese Abteilungen auf acht Klassen erweitert würden. Auch halte ich die gegenwärtig bestehende Verbindung dieser Schulen mit den Volksschulen nicht für besonders förderlich und glaube, daß es zweckmäßiger wäre, wenn sie als selbständige Externate eingerichtet würden unter der Leitung tüchtiger und wohlerfahrener Fachmänner.

Die zweite Form der angeregten Veranstaltungen, nämlich die Teilnahme der taubstummen Kinder am Volksschulunterrichte und deren Unterweisung noch nebstbei in einigen Separatstunden, wäre schon leichter durchzuführen. Es ist jedoch augenscheinlich, daß die hier gewonnene Ausbildung weit hinter der nach dem ersten Systeme zurückbleiben muß. Halbwegs befriedigende Resultate sind hier schon sehr schwer zu erreichen, selbst wenn der Unterricht von einem fachlich gebildeten Lehrer mit aller Hingebung erteilt wird. Mit einigen Stunden pro Woche ist dem Taubstummen wenig gedient und außerdem ist zu bezweifeln, ob der Lehrer nach seiner Arbeit in der Schule noch die Kraft besitzt, stundenlang den mühseligen, trockenen und nervenzerrüttenden Unterricht mit den Taubstummen zu betreiben. Der Unterricht bei Taubstummen erfordert eine volle Kraft, er erfordert eine Hingebung und Geduld, deren nur ein Mensch fähig ist, der frisch und unverbraucht an die Arbeit geht. Wenn der Lehrer gewissenhaft seine Pflicht gegenüber seinem normalen Schüler erfüllt, so wird ihm leider für die armen Gehörlosen wenig Kraft und Zeit übrig bleiben. Es ist darum auch diese Art der besonderen Einrichtungen nicht allgemein geworden, wozu allerdings auch beigetragen haben mag, daß bisher noch zu wenig Lehrer mit der speziellen Unterrichtsmethode genauer vertraut sind.

Die dritte Form, die bloße Teilnahme der Taubstummen am allgemeinen Volksschulunterrichte, ist bei den gegebenen Verhältnissen gegenwärtig die gewöhnlichste — aber auch die am wenigsten erfolgreiche. Da die taubstummen Kinder ebenfalls der allgemeinen Schulpflicht unterliegen, so werden sie eben, wenn sie in einer Spezialanstalt nicht untergebracht werden konnten oder bevor sie in eine solche Aufnahme finden, in die nächste zuständige Volksschule geschickt Was sollen nun die Lehrer dort mit diesen armen Geschöpfen anfangen, um ihnen möglichst zu helfen und doch ihre Pflichten gegenüber den anderen vollsinnigen Schülern nicht zu vernachlässigen? Es wird allerdings nur sehr wenig sein, was sie diesen armen Wesen werden bieten können, und doch wäre es gefehlt, den Wert selbst dieser so geringen Hilfe zu unterschätzen. Das Resultat wird freilich kaum über ein gewisses Maß von Schuldisziplin, Gewöhnung an Ordnung und Gehorsam, ferner über einige mechanische Fertigkeit im Schreiben und Zeichnen, einige Zahlenbegriffe und das Verständnis einiger geschriebener Worte hinausgehen. Es wird aber selbst dieses Wenige dem Taubstummen von Nutzen sein. Wenn dieser nur seinen Namen und den seiner Heimatsgemeinde aufzuschreiben vermag, so ist ihm damit in gewissem Sinne gedient. Eine Geistesbildung ist dieses bescheidene Ziel freilich

nicht zu nennen, aber wo soll der Taubstumme diese wenigen Kenntnisse sonst erwerben, wenn gar keine andere Gelegenheit da ist! Sehr zu empfehlen ist Lehrern, in deren Klassen sich taubstumme Kinder befinden, daß sie sich wenigstens einigermaßen über das Wesen der Taubstummheit und über die zweckmäßige Behandlung gehörloser Kinder in der Volksschule näher informieren. Es sind zu diesem Zwecke recht brauchbare Schriften verfaßt worden, von denen hier die Namen der Autoren angeführt seien. In Österreich erschienen solche Anleitungen von Partisch, Czerny und in jüngster Zeit von G. Pipetz; aus dem deutschen Reiche sind zu nennen: Wirsel, Kruse, Rössler, Cüppers, Hill, Radowski, Walther und Riemann. Einige dieser Werke sollten in jeder Bezirkslehrerbibliothek vorhanden sein.

Die notwendige Verständigung mit den kleinen Taubstummen wird wohl anfangs auf Schwierigkeiten stoßen, wenigstens so lange, bis sich der Lehrer an ihre natürliche Gebärdensprache gewöhnt hat. Diese zu verstehen, erfordert jedoch kein großes Studium. Sie ist keineswegs als eine wirkliche, gesetzmäßige Sprache zu betrachten, die erst wie eine konventionelle gelernt werden muß. Sie ist, wie Czech sagt, nicht nur die Sprache der Taubstummen, sondern die des ganzen Menschengeschlechtes. „Wo der Mensch der Gebärdensprache bedürftig ist, da ist er ihrer auch mächtig.“ Ist es dem Lehrer gelungen, sich einigermaßen, wenn auch nur notdürftig, mit seinem gehörlosen Schüler zu verständigen, so wird ihm dieser bald sein volles Vertrauen entgegenbringen, welches ersterer mit pädagogischem Takte zu erhalten trachten muß. Er muß diesem armen Kinde allerdings ein höheres Maß von Geduld und Liebe zuwenden, doch sich vor übermäßiger Güte hüten, da dieses dadurch ebenso verzogen würde, wie ein vollsinniges im gleichen Falle. Auch in dem taubstummen Kinde muß das Gefühl erweckt werden, daß die Schule ein Ort ist, wo es unbedingt gehorchen muß. Eine besondere Störung wird ein taubstummes Kind in der Volksschule bei richtiger Behandlung kaum verursachen. Bei dem starken Nachahmungstriebe, der den Taubstummen überhaupt eigen ist, wird es sich bald an eine geregelte Schulzucht gewöhnen und gerade darin liegt ein nicht zu unterschätzendes Bildungsmoment. Der ganze Apparat der Schule, die Ordnung und Gesetzmäßigkeit, der Gehorsam und das schickliche Betragen der anderen Schüler führen ihm in lebhaft anschaulicher Weise das Bild eines geordneten Gemeinwesens vor Augen, das nicht ohne nachhaltigen Eindruck bleiben wird. Es wird sich an Ordnung, Gehorsam, Reinlichkeit und an einen anständigen Umgang mit Menschen gewöhnen, wodurch für sein äußeres Benehmen ein

Gewinn erzielt wird. Von großer Wichtigkeit ist es, daß das Kind nicht zu lange unbeschäftigt bleibt, und kommen Gegenstände vor, an denen es absolut keinen Anteil nehmen kann, wie zum Beispiel beim Lesen, Singen etc., und ist auch eine angemessene schriftliche Beschäftigung für dasselbe nicht möglich, wie dies zum Beispiel in den ersten Wochen der Fall sein wird, so wird es vielleicht am besten sein, es vorläufig nach Hause zu schicken. Bei den meisten Gegenständen wird aber doch wenigstens eine teilweise Mitbeschäftigung möglich sein und dabei ein Gewinn, wenn auch ein höchst bescheidener, hervorgehen.

Beim Anschauungsunterrichte wird auch das taubstumme Kind aufmerken, und wenn es auch das erläuternde Wort des Lehrers nicht so wie ein vollsinniges Kind aufzufassen vermag, so wird doch das Vorführen der Anschauungsmittel seinen Geist anregen und beschäftigen.

Den größten Erfolg wird der Lehrer naturgemäß bei den sogenannten manuellen Fertigkeiten, beim Schreiben und Zeichnen, erzielen können. Hier werden die Taubstummen mit ihren vollsinnigen Mitschülern gleichen Schritt halten, ja diese noch übertreffen, weil sie mehr Gelegenheit zur Übung haben werden. Kann das Kind einmal mechanisch schreiben, so soll der Lehrer trachten, ihm die Bezeichnung einiger Begriffe durch die Schrift beizubringen. Der Vorgang dabei ist ein höchst einfacher: Der Lehrer zeigt auf einen Gegenstand z. B. den Tisch und läßt das vorgeschriebene Wort „Tisch“ wiederholt nachschreiben. Das Kind wird nach oftmals wiederholter Übung sich die Schriftzüge für diesen Gegenstand merken und mit dem geschriebenen Wortbilde den Begriff assoziieren. Anfangs geht das ungemein schwer und es wird angezeigt sein, ganz außerordentlich langsam und sicher vorzugehen. Mit der Zeit jedoch wird das Kind eine größere Fertigkeit in der Apperzeption der Bezeichnungen gewinnen und eine ganz stattliche Reihe von Begriffen gesammelt haben. Dabei soll noch bemerkt werden, daß der Lehrer nur solche Worte wähle, deren Kenntnis für den Taubstummen wirklich einen praktischen Wert besitzt. Der Lehrer wird gut daran tun, wenn er für das Kind ein eigenes Vorlageheft anlegt, in welches er jeden neu gewonnenen Begriff einträgt. Dieses Heft kann er dann zum Abschreiben vorlegen und damit reichlichen Stoff für die Selbstbeschäftigung erlangen. Hat das Kind auf diese Weise eine Anzahl von Begriffen eingesammelt und vollständig inne, so kann ihm der Lehrer kurze Sätzchen beizubringen versuchen. So wie früher das Kind die Einzelnbegriffe mit den Schriftzügen des geschriebenen Wortes in Verbindung brachte, so muß ihm jetzt

der geschriebene Satz für das durch denselben Ausgesagte gelten. Bleibt ein Kind mehrere Jahre in der Volksschule, ist es dabei intelligent und beschäftigt sich zudem der Lehrer noch in Separatstunden mit demselben, so kann er versuchen, einen geordneten Sprachformenlehrgang einzuschlagen und auf die angegebene Weise nach und nach verschiedene Satzformen einzuüben. Den für Taubstumme angemessenen Sprachformenfortschritt wird er am besten aus einem Sprach- und Lesebuche, wie sie in den Taubstummenanstalten im Gebrauch sind, ersehen können. In den Taubstummenschulen wird nämlich beim Aufbau der Sprache ein lückenlos fortschreitender Sprachformenlehrgang eingeschlagen, doch wird hier die Spracheneignung und mit dieser die ganze Geistesbildung nicht auf das geschriebene, sondern auf das gesprochene Wort basiert. Das hat aber einen systematischen Artikulationsunterricht zur Voraussetzung, der viel technische Fertigkeit und eine genaue Kenntnis der Phonetik erfordert, dabei so viel Mühe und Zeitaufwand beansprucht, daß der Volksschullehrer, selbst wenn er mit der Methode vertraut wäre, in der zu Gebote stehenden Zeit kaum imstande ist, etwas Ersprießliches zu leisten. Absolut zu unterlassen sind Artikulationsversuche von jenen Lehrern, die keine Kenntnis vom Artikulationsunterrichte haben, da hier ein auf Ungewandtheit beruhendes Verfahren dem Kinde mehr Schaden als Nutzen bringen kann. Eine Ausnahme könnte höchstens bei Schwerhörigen und später Ertaubten gemacht werden, bei welchen der Lehrer versuchen kann, auf natürlichem Wege eine laute Sprache zu gewinnen und zwar bei ersteren durch scharf artikuliertes Vorsprechen, bei letzteren durch die Erweckung der Rückerinnerung an die verloren gegangene Sprache. Bei vollständig Tauben aber und bei solchen, welche nur mehr ein sehr schwaches Gehör besitzen, muß er sich begnügen, wenn er das früher angeführte Ziel erreichen kann. Selbst dieses ist nicht leicht und erfordert von seiner Seite viel Geduld, welche er auch dann nicht verlieren darf, wenn er wiederholte Mißerfolge zu verzeichnen hat.

Beim Rechenunterrichte kann das taubstumme Kind auch manches profitieren, zumal wenn sich der Lehrer mit ihm gelegentlich allein beschäftigt. Die Auffassung der Zahlen zunächst von 1 bis 10 und ihre Bezeichnung durch die Ziffern ist nicht so schwer zu erreichen. Ebenso können in diesem Zahlenraume vorgenommene Rechenoperationen zum Verständnis des taubstummen Kindes gebracht werden, wenn dieselben recht anschaulich gemacht und mit Hilfe der Gebärde erklärt werden. Hier ergibt sich dann wieder ein großer Stoff zur Selbstbeschäftigung und zu schriftlichen Übungen.

Bei längerem Verweilen des taubstummen Schülers in der Volksschule und bei entsprechenden Fortschritten kann natürlich eine Erweiterung des Zahlenraumes platzgreifen.

Vom Turnunterrichte, von den gemeinsamen Spielen sowie vom Arbeitsunterrichte sind die taubstummen Kinder keineswegs auszuschließen. Im Gegenteile, ihre Beteiligung daran ist für sie von größter Wichtigkeit. Und sollten sie einmal in ihrer Unbeholfenheit eine kleine Störung verursachen, so möge der Lehrer mit ihnen Geduld haben, sie werden sich schon in die Ordnung finden.

Aber auch außer der Schule kann der Lehrer, besonders der auf dem Lande, noch so manches Gute für diese arme Menschenklasse tun. Er kann sich darum annehmen, daß das Kind einer Taubstummenanstalt zugeführt wird, indem er den Eltern an die Hand geht und ihnen jene Schritte, die sie zur Unterbringung ihres Kindes in eine solche zu unternehmen haben, anweist. Sollten ihm diese selbst unbekannt sein, so wird er in der nächsten Taubstummenanstalt gewiß bereitwilligst die nötige Aufklärung erhalten. Er kann ferner den Eltern bei der Behandlung ihres taubstummen Kindes mit Rat und Tat zur Seite stehen und ihnen so jene Teilnahme entgegenbringen, die kein guter Mensch unverschuldetem Unglücke versagt. Er wird gewiß durch sein Beispiel auch die anderen Bewohner des Ortes zu gleicher Wohltätigkeit aneifern, wodurch den Eltern und dem Kinde selbst so manche bittere Stunde, die sonst Unverstand und Roheit bereiten, erspart bleiben wird. —

Aus dem Gesagten geht hervor, daß die Volksschule im allgemeinen eigentlich nur wenig zur Ausbildung der Taubstummen beitragen kann und daß trotz der geplanten speziellen Einrichtungen eine hinreichende Bildung derselben auf diesem Wege ausgeschlossen ist. Wenn aber auch die erreichten Resultate noch so dürftig sind, so ist selbst dieses so geringe Ergebnis doch jener grenzenlosen Verwahrlosung vorzuziehen, welcher diese Geschöpfe unbedingt anheimfallen müßten, wenn sich gar niemand ihrer annähme. Solange daher nicht für alle diese armen Mitbrüder die nötige Anzahl von Bildungsstätten geschaffen ist, solange wird sich die Mithilfe der Volksschule an der Taubstummenbildung als nützlich und notwendig erweisen und muß von allen wahren Freunden der Taubstummen gewünscht werden. Allerdings fehlt es nicht und zwar gerade in diesen Kreisen an Stimmen, welche die Zuhilfenahme der Volksschule rundweg abweisen, weil sie einerseits die erreichbaren Erfolge für zu geringfügig erachten, andererseits

darin ein Hemmnis für die stetige Entwicklung der Taubstummenbildungssache erblicken. Sie befürchten, daß man sich bald mit den geringen Resultaten, welche verhältnismäßig billig zu erreichen sind, zufrieden stellen und die größeren Ausgaben, die eine vollständige Ausbildung erfordert, aufzubringen unterlassen wird. Ich kann diese Befürchtungen jedoch nicht teilen, da ich nicht annehmen kann, daß die vielfachen Erfahrungen, die man in dieser Richtung bereits gemacht hat, ganz ohne Einfluß bleiben sollten. Ich halte vielmehr die Einrichtungen, die für die Ausbildung der Taubstummen an den Volksschulen vorübergehend getroffen werden sollen, tatsächlich für ganz nützliche Notbehelfe, zumal neben ihnen die Notwendigkeit eigener Anstalten unbedingt anerkannt wird. Außerdem messe ich ihnen auch noch insofern Wert zu, als sie gewiß, wie es seinerzeit in Deutschland der Fall war, die Erkenntnis von der Hilfsbedürftigkeit der Viersinnigen in die weitesten Kreise tragen und die Überzeugung, daß ihre vollständige Bildung nur in Sonderanstalten möglich ist, nur noch bekräftigen werden.

Und noch in einer anderen Hinsicht erscheint mir die Beihilfe der Volksschule wertvoll, nämlich *als Vorbereitungsstufe* für den Einrtritt in die Spezialanstalt. Die Taubstummenanstalten nehmen die Kinder in der Regel erst vom 7. Lebensjahre angefangen auf, doch kommt es bei dem großen Andrange nicht selten vor, daß sie denselben erst in einem viel späteren Alter übergeben werden. Dadurch gehen oft viele kostbare Jahre verloren, deren Verlust durch die Mitbeschäftigung in der Volksschule minder empfindlich gemacht werden könnte. Wenn auch diese Vorbereitung, wie ich bereits gezeigt habe, nicht dazu führen kann, die Kinder für eine höhere Klasse zu befähigen, so wird doch durch die anerzogene Schuldisziplin sowie durch die Überwindung der ersten Schwierigkeiten in den manuellen Fertigkeiten die Arbeit in der Taubstummenschule erleichtert werden, wodurch viel Zeit für einen intensiveren Anschauungs- und Sprachunterricht gewonnen werden kann. Es wäre darum auch in diesem Sinne die Beihilfe der Volksschule wünschenswert und für die Taubstummen eine Wohltat.

Gestatten Sie mir mir daher, hochverehrte Anwesende, zum Schlusse ein Anwalt jener Armen und Elenden zu sein, denen ein grausames Geschick Gehör und Sprache zugleich versagt hat, die für sich selbst den Mund nicht auftun und bitten können, und *an die Lehrerschaft* in ihrem Namen die herzliche Bitte zu richten, *sie möge sich in barmherziger Liebe dieser armen Viersinnigen annehmen und deren Wohlfahrt nach Möglichkeit in ihrem Wirkungskreise fördern.*

Thesen. 1. In Anbetracht des Umstandes, daß die gegenwärtig bestehenden Taubstummenbildungsanstalten nur für einen geringen Teil der bildungsfähigen taubstummen Kinder ausreichen und die Mehrzahl derselben infolgedessen ohne jede Bildung aufwachsen muß, erscheint die Mitwirkung der Volksschulen an der Taubstummenbildung derzeit noch wünschenswert.

2. Eine vollständige und allseitige Ausbildung der Taubstummen kann jedoch nur durch die Vermittlung einer ihrem Gebrechen vollkommen Rechnung tragenden Spezialschule mit Erfolg geschehen, daher darf die Mithilfe der allgemeinen Volksschule an der Taubstummenbildung, welche naturgemäß bloß mangelhafte Erfolge erzielen kann, nur als ein vorübergehender Notbehelf angesehen werden, während die Vermehrung, Erweiterung und Vervollkommnung von Spezialanstalten mit allen Mitteln angestrebt werden muß.

3. Die Teilnahme der Volksschule an dem Unterrichte der Taubstummen kann unter den gegenwärtigen Verhältnissen geschehen:

a) durch Errichtung von Sammelklassen, in welchen die taubstummen Kinder eines Ortes gesondert unterrichtet werden,
b) wo dies undurchführbar ist, durch die Teilnahme der taubstummen Kinder am allgemeinen Volksschulunterrichte und durch deren Unterweisung in einigen wöchentlichen Separatstunden und,
c) wo selbst dieses nicht möglich ist, als äußerster Notbehelf durch die bloße Teilnahme derselben am allgemeinen Unterrichte und die gelegentliche spezielle Berücksichtigung derselben während der Schulstunden.

4. Da eine zweckmäßige und erfolgreiche Behandlung der taubstummen Kinder das Verständnis mit der Natur ihres Gebrechens und die Kenntnis der speziellen Unterrichtsmethode zur Voraussetzung hat, die durch theoretisches Studium allein nicht zu erreichen sind, sondern nur durch längere praktische Übung angeeignet werden können, so ist es notwendig, daß sich jene Lehrer, welche sich mit der Ausbildung der Taubstummen in den Volksschulen befassen wollen, diese Vorbedingungen durch einen mindestens einjährigen praktischen Kurs an einer Taubstummenanstalt erwerben.

Zweckmäßig wäre zur Erzielung einer systematischen Einführung der Lehrerschaft in dieses Spezialfach die Errichtung einer eigenen Taubstummenlehrerbildungsanstalt.

Aus der Debatte. K. Fink, Direktor des k. k. Taubstummeninstitutes in Wien. Der Herr Referent hat offenbar seinen Vortrag auf den hohen Ministerialerlaß vom 6. Juli 1881, Z. 6464 aufgebaut. In demselben wird das Bildungsrecht und die Bildungspflicht der Taubstummen auf Grund des § 23 des Reichsvolksschulgesetzes vom 14. Mai 1869, beziehungsweise vom 2. Mai 1883 unzweideutig anerkannt, die unabweisbare Notwendigkeit der Errichtung von für die allseitige Bildung der taubstummen Kinder eigenartigen Anstalten betont und hierauf bestimmt, „daß auch an den Volksschulen wenigstens als Notbehelf Einrichtungen getroffen werden, um bildungsfähigen taubstummen Kindern wenigstens die elementarsten Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, insbesondere aber ihre Erziehung zu fördern und sie zum Eintritt auch in eine höhere Klasse der Taubstummenanstalten vorzubereiten.“ Dieser hohe Erlaß wurde zum Anlaß einer umfangreichen Bewegung für die Taubstummenbildung, allein ganz anders, als anfänglich gedacht werden mochte; denn in keinem Kronlande der österreichischen

Reichshälfte fand die Herbeiziehung der allgemeinen Volksschule zum Dienste der Taubstummenbildung Anklang, außer in Wien, wo diese Idee aufgegriffen wurde und zur praktischen Anwendung geführt werden sollte. Doch die Zeiten eines Czech, Graser, Stephani u. a. sind längst überholt, in Deutschland besonders wurde schon vor 80 Jahren dieses Ziel für die Verallgemeinerung des Taubstummenunterrichtes aufgestellt, durch längere Zeit erprobt und — als undurchführbar fallen gelassen. Aus den Sammelklassen bei den Lehrerseminarien daselbst entstanden eigene mehrklassige Schulabteilungen für taubstumme Kinder, aus welchen sich naturgemäß Taubstummenunterrichtsanstalten (Internate oder Externate) entwickelten. So auch bei uns in Österreich: In den einzelnen Kronländern wurden teils kleinere Institute vergrößert, teils vom betreffenden Lande subventioniert, teils neue Institute gegründet. Der gleiche Entwicklungsprozeß zeigte sich auch in Wien: Zunächst taubstumme Kinder mit den vollsinnigen Kindern bei einigen wöchentlichen Separatunterrichtsstunden für dieselben — dann eine eigene Sammelklasse, welche in kurzer Zeit unbedingt in eine mehrklassige Schulabteilung umgestaltet werden mußte, und ich bedaure lebhaft, daß sich daraus nicht ein vollständiges Externat entwickelt hat, da nur eine vollständige besondere Unterrichtsanstalt für taubstumme Kinder ihren Zweck erreichen kann. Darum muß ich gegen die Wiederbelebung solcher Sammelklassen Einsprache erheben.

Wer jemals eine einklassige Schule kennen gelernt hat, wird selbst bei vollsinnigen Kindern den größten Schwierigkeiten begegnet sein. Als Bezirksschulinspektor in mehreren Bezirkshauptmannschaften Tirols hatte ich genaue Einsicht in das Getriebe einer solchen einklassigen Schule; ich schrieb damals auch eine Abhandlung über den Abteilungsunterricht, da in Tirol vier Fünftel aller Schulen einklassige Volksschulen sind und die Lehrer einer Anleitung bedurften. Wie kann man da in einer einzigen Klasse die Altersstufen der taubstummen Kinder selbst nur notdürftig unterrichten, indem immer je zwei Abteilungen indirekten Unterricht haben müssen; soll etwa ein taubstummes Kind durch acht Jahre nutzlos die Zeit versitzen? Die Errichtung von Kreisschulen — besser Bezirksschulen — dürfte sich auch als undurchführbar erweisen.

Abgesehen davon, daß dabei die taubstummen Kinder in Pflege wohlgesinnter Familien gegeben werden sollen, dürfte heutzutage die Herbeiziehung der Lehrerschaft, der Ärzte, Priester u. a. versagen; denn einmal wird die Lehrerschaft nach ganztägiger Unterrichtszeit an der allgemeinen Volksschule nicht mehr die nötige Kraft besitzen und dann sind heute die Priester und Ärzte durch ihre eigentliche Berufstätigkeit verhindert, sich auch noch diesem Unterrichtszweige zu widmen. Der Herr Referent hob die Taubstummenbildungszustände in den einzelnen Ländern hervor, wo oft nur sehr wenige aller taubstummen schulpflichtigen Kinder Unterricht fänden. Dieser Zustand ist jedenfalls sehr traurig. Allein wenn in allen Bezirken dieser Länder Sammelklassen mit dazu befähigten Lehrern errichtet werden würden, so käme das jährlich gewiß viel höher zu stehen, als die Errichtung und Erhaltung einer guten Unterrichtsanstalt, da schon die Ausbildung zahlreicher Lehrer für die Befähigung des Taubstummenunterrichtes sowie die Verpflegung der armen taubstummen Kinder in den Standorten solcher Sammelklassen bedeutende Kosten verursachen würde.

Der Herr Referent verlangt für die Lehrer einer Sammelklasse einen mindestens einjährigen praktischen Kurs an einer Taubstummenanstalt,

während die ganze Taubstummenlehrerschaft Österreichs ein ganz anderes Ziel für die Ausbildung von Taubstummenlehrern aufstellt. Der Herr Referent hat als Obmann des Vereins österreichischer Taubstummenlehrer allgemeine Grundsätze zur Aufstellung eines Normallehrplanes für Taubstummenschulen verfaßt (3. ordentliche Generalversammlung dieses Vereines am 9. April 1901) und verlangt dort:

a) „daß der gesamte Unterricht und die geistige Entwicklung auf der Lautsprache aufgebaut werde;
b) daß die Unterrichtsdauer auf acht Jahre mit acht Jahresstufen bemessen werde;
c) daß für jede Klasse eine mit der Taubstummenunterrichtsmethode genau vertraute und hierzu geeignete Lehrperson bestellt werde;
d) daß in jeder Klasse nicht mehr als höchstens zehn Schüler gemeinsam unterrichtet werden und
e) daß die Schüler normal begabt seien.“

Welcher Abstand zwischen diesen Forderungen und dem gegenwärtigen Vorschlage!

Auch mit den Anschauungen der gesamten Taubstummenlehrerschaft Österreichs tritt der Widerspruch des Herrn Referenten zutage, denn laut Tagesordnung der 5. ordentlichen Generalversammlung des Vereines österreichischer Taubstummenlehrer am 14. April 1903 wurde neben vielem anderen die Behauptung aufgestellt, „daß eine mindestens zweijährige Betätigung im Taubstummenunterrichte selbst bei einem Taubstummenlehrer unerläßlich“ sei. Bei uns in Österreich sind die Rechtsverhältnisse der Taubstummeninstitute eben ein großes Hindernis für die geeignete vollkommene Ausbildung der Taubstummen.

Wir haben nämlich ein Staatsinstitut, mehrere Landesinstitute, einzelne Diözesaninstitute und Privatinstitute. Die meisten derselben sind nicht vollständig ausgebaut, es gibt Taubstummenschulen mit verschiedenster Klassenzahl, und man muß sich vorläufig mit diesen Zuständen bescheiden, weil doch wenigstens im kleinsten Maßstabe ein systematischer Unterricht stattfindet. Fragt man, warum eine solche Anstalt nicht mehr Klassen aufbaue, um es wenigstens bis zu einer sechsklassigen Schule mit Abteilungsunterricht in der V. und VI. Klasse zu bringen, so erfolgt regelmäßig die Antwort, „daß die Mittel hierzu fehlen.“ Die Änderung dieser Verhältnisse zur Herbeiführung eines allgemeinen einheitlichen Unterrichtes für taubstumme Kinder kann eben nicht durch Wünsche und Forderungen, sondern nur durch einheitliche Gesetzgebung herbeigeführt werden.

Kinderasyldirektor V. Zwilling: Der Vortrag des Herrn Druschba zerfällt in zwei Hauptteile. Im ersten Teile beweist der Vortragende auf Grundlage der psychologischen und physiologischen Eigenart taubstummer Kinder, daß deren richtige Ausbildung nur an einer Spezialanstalt durch gründlich vorgebildete Speziallehrer erfolgen könne, und ich bin überzeugt, daß die diesbezügliche These Herrn Druschbas allgemeine Zustimmung finden wird. Im zweiten Teile des Vortrages wird nachgewiesen, daß in Österreich noch viel zu wenig Taubstummenanstalten vorhanden sind, und werden Vorschläge gemacht, wie auch für die Ausbildung jener Taubstummen wenigstens teilweise gesorgt werden könne, welche wegen Raummangels an keiner Taubstummenanstalt Aufnahme finden. Herr Druschba appelliert an das gute Herz der Volksschullehrer und wünscht, daß diese armen Nichtvollsinnigen in der Volksschule Aufnahme und Unterricht erhalten, um sie

wenigstens vor der allerärgsten Verwahrlosung zu bewahren. Naturgemäß kann ja im allgemeinen niemand anders Hilfe leisten als die Volksschullehrer, nur muß die Form dieser Hilfeleistung wohl erwogen werden. Am besten würde dies geschehen, wenn mit der Taubstummenbildung wenigstens teilweise vertraute Lehrer dazu berufen würden, um jedem einzelnen Taubstummen außerhalb der Unterrichtszeit in der allgemeinen Volksschule speziellen Unterricht durch einige Stunden wöchentlich zu erteilen, oder wenn die Taubstummen eines Ortes in eine gemeinsame Abteilung (Sammelklasse) vereinigt würden. Der Vorschlag aber, die Taubstummen am allgemeinen Unterrichte der Vollsinnigen teilnehmen zu lassen und ihnen hier besondere Aufmerksamkeit zu schenken, bedeutet eine große Gefahr für die Volksschule. Das wichtigste Verständigungsmittel des Lehrers mit seinen Schülern, die S p r a c h e, fehlt dem taubstummen Kinde, zwingt es zu stundenlangem untätigen Hinbrüten, zur Langeweile und verleitet es schon dadurch zu beständiger Störung der notwendigen Disziplin. Die gewöhnlichen Disziplinarmittel, wie Ermahnung, Zuruf sind bei ihm ausgeschlossen, und dadurch erscheint der Unterrichtserfolg der ganzen Klasse durch ein einziges taubstummes Kind vollkommen gefährdet. Alle Achtung vor dem Mitleid um die armen Wesen; aber auch das Mitleid um die 60 bis 80 vollsinnigen Kinder einer Volksschulklasse darf nicht übersehen werden. Den allermeisten von ihnen bietet die Volksschule die einzige Stätte ihrer geistigen Bildung fürs Leben. Die traurigen sozialen Verhältnisse, in denen sie aufwachsen, behindern ohnehin schon den Unterrichtserfolg in gefahrdrohender Weise, und wenn sie auch noch den Rest dieses Erfolges im Interesse eines einzelnen Taubstummen verlieren sollten, der dabei doch kaum etwas mehr lernt, als höchstens seinen Namen zu schreiben, so läßt sich der Verlust der Masse niemals mit dem fraglichen Gewinn eines Einzelnen verantworten. Es ist schmerzlich zu bedauern, wenn die unsere Schulen erhaltenden Faktoren die Mittel nicht aufzubringen vermögen, um die armen taubstummen Kinder in Spezialanstalten unterzubringen; wir müssen uns auch dem Auftrage fügen, wenn diese Kinder der Schule einfach zugewiesen werden: niemals aber dürfen wir Lehrer selbst dazu Hand bieten, daß die uns anvertrauten vollsinnigen Kinder auf Kosten einzelner nichtvollsinniger um ihr heiliges Anrecht auf möglichst gründliche Durchbildung gebracht werden. Ich beantrage daher die nachfolgende Umänderung der Thesen des Herrn Druschba:

1. (Bis auf den Schluß gleichlautend mit den Referenten-Thesen) . . . erscheint die Mitwirkung der Volksschulen an der Taubstummenbildung derzeit noch n o t w e n d i g.

2. (Gleichlautend mit den Referenten-Thesen.)

3. Solange für die notwendige Unterbringung taubstummer Kinder in Spezialschulen nicht vorgesorgt ist, kann die Teilnahme der Volksschule am Unterrichte derselben erfolgen:

a) durch Errichtung von in Abteilungen getrennten Sammelklassen, in welchen die taubstummen Kinder eines Ortes entsprechend ihrer Bildungsstufe gesondert unterrichtet werden;

b) wo dies undurchführbar ist, durch Unterricht seitens eines Volksschullehrers in einigen wöchentlichen Separatstunden.

4. Die als äußerster Notbehelf geltende bloße Teilnahme taubstummer Kinder am allgemeinen Unterrichte der Volksschule sowie die spezielle

Berücksichtigung derselben während der Schulstunden vermag den taubstummen Kindern außerordentlich wenig Nutzen zu bieten, behindert aber den Unterrichtserfolg bei den vollsinnigen Kindern in sehr schädlicher Weise.

5. (Vordersatz gleichlautend mit der bezüglichen Referententhese) . . . so ist es notwendig, daß sich jene Lehrer, welche sich mit dem Unterrichte der Taubstummen in den Sammelklassen befassen wollen, oder mit der Erteilung eines Separatunterrichtes betraut werden sollen, diese Vorbedingungen durch einen mindestens einjährigen praktischen Kurs an einer Taubstummenanstalt erwerben.

Zur Erzielung einer systematischen Einführung der Lehrerschaft in dieses Spezialfach ist die Errichtung einer eigenen Taubstummenlehrerbildungsanstalt notwendig.

S. Kraus, Lehrer am israelitischen Blindeninstitut, beklagt die mangelhafte Statistik über die taubstummen Kinder; es sei jedoch festgestellt, daß selbst in Niederösterreich noch nicht alle taubstummen Kinder Aufnahme in Spezialanstalten finden können. Redner ist gegen die weitgehenden Forderungen des Referenten, er müßte diese ja auch für die blinden Kinder beanspruchen. Lehrer aber, welche außerhalb der Schulzeit körperlich gebrechliche Kinder unterrichten, müßten besonders entlohnt werden. So habe die Stadt Berlin zu diesem Zwecke 10.000 Mark in ihr Budget aufgenommen.

Bürgerschullehrer Dr. I. Kraus. In Beachtung des Urteiles der Fachmänner sollte sich die Versammlung dafür aussprechen, daß Sammelklassen für Taubstumme zu verwerfen sind. Neben den Internaten mögen Externate mit mindestens sechs Klassen errichtet werden.

Joh. Kraft, Direktor der niederösterreichischen Landestaubstummenanstalt, erklärt, mit den Bestrebungen der Wiener Lehrerschaft, die Taubstummen von den Volksschulen fernzuhalten, vollkommen einverstanden zu sein, und zwar aus folgenden Gründen:

1. Vom Standpunkte des Taubstummenlehrers muß es entschieden mißbilligt werden, daß man taubstumme Kinder der Volksschule zuweist, weil diese ganz außerstande ist, den Gehörlosen auch nur das allernötigste Maß von Schulbildung überhaupt und Sprachbildung insbesonders zu vermitteln, denn vom Volksschullehrer kann nicht verlangt werden, daß er auch ein theoretisch und praktisch gebildeter Taubstummenlehrer sei, und wäre er das auch, so steht ihm unter den Wiener Schulverhältnissen kaum ein Bruchteil der Zeit zu Gebote, welche unbedingt nötig ist, um einen Gehörlosen auch nur mit einigem Erfolge zu unterrichten. Man möge sich nicht dadurch täuschen lassen, daß einzelne Taubstumme in der Volksschule ziemlich gut schreiben, zeichnen, häkeln, stricken etc. gelernt haben. Die Aneignung dieser rein mechanischen Fertigkeiten (was der Taubstumme da nachschreiben gelernt hat, versteht er ja nicht) ist noch recht weit davon entfernt, Anspruch auf die Bezeichnung Geistesbildung zu haben.

2. Die Anwesenheit eines oder einiger Taubstummen in einer Volksschulklasse verursacht erfahrungsgemäß Störungen des Unterrichtes und der Disziplin und dadurch eine Benachteiligung der vollsinnigen Schüler, die in gar keinem Verhältnisse steht zu der geringen Förderung, welche dem Taubstummen in der Volksschule zuteil werden kann.

3. In Wien und in ganz Niederösterreich ist es absolut nicht notwendig, zu solchen unzureichenden Maßregeln zu greifen, wie die Zu-

weisung taubstummer Kinder an öffentliche Volksschulen, denn es ist allen in diesem Kronlande wohnhaften oder heimatberechtigten schulpflichtigen Taubstummen die Möglichkeit geboten, einen ihrem Gebrechen Rechnung tragenden Unterricht zu genießen. Wenn auch ein Herr Vorredner aus amtlichen Publikationen nachgewiesen hat, daß die Schulen und Anstalten auch in Niederösterreich derzeit noch nicht in der Lage sind, alle schulpflichtigen Taubstummen aufzunehmen, so kann ich dem die Tatsache gegenüberstellen, daß seit 21 Jahren keinem nach Niederösterreich zuständigen Kinde die Aufnahme in die niederösterreichische Landestaubstummenanstalt und keinem, das wegen Nichtzuständigkeit nicht als Anstaltszögling aufgenommen werden konnte, die Teilnahme am Unterrichte versagt zu werden brauchte und daß die beiden städtischen Schulabteilungen für schulpflichtige taubstumme Kinder meines Wissens auch noch keinen einzigen Aufnahmswerber zurückgewiesen haben. Außerdem bietet noch die Diözesantaubstummenanstalt in St. Pölten etwa 60 Zöglingen Verpflegung, Erziehung und Unterricht und auch im k. k. Taubstummeninstitute und im israelitischen Taubstummeninstitute finden wir eine Anzahl Niederösterreicher. Alles in allem ist die Zahl der in den niederösterreichischen Anstalten und Schulen für Taubstumme befindlichen Kinder weit größer als die im Kronlande wohnhaften schulpflichtigen Taubstummen, woraus wohl die Folgerung zu ziehen ist, daß in unserem Heimatlande und insbesonders in unserer Vaterstadt für Erziehung und Unterricht aller schulpflichtigen Taubstummen ausreichend gesorgt, daher die Inanspruchnahme ungenügender Unterrichtsvorkehrungen ganz und gar nicht notwendig ist.

Oberlehrer Joh. Pabisch bringt statistische Angaben über die unter seiner Leitung stehende Spezialschulabteilung für taubstumme Kinder; sie zählt fünf Klassen und eine Parallelklasse (zusammen 25 Knaben und 20 Mädchen) und ist der städtischen Knabenvolksschule im IX. Bezirke, Canisiusgasse 2, angegliedert.

Referent k. k. Taubstummenlehrer A. Druschba: Mit den von mir aufgestellten Thesen habe ich mich vollständig auf realen Boden gestellt, unter Berücksichtigung der bestehenden Verhältnisse. Es ist Tatsache, daß die gegenwärtig vorhandenen Taubstummenanstalten bei weitem nicht für alle bildungsfähigen Taubstummen hinreichen. In manchen Ländern sind die Verhältnisse geradezu trostlos. In Böhmen zum Beispiel findet kaum der vierte, in Galizien gar nur der fünfzehnte Teil derselben in Instituten Aufnahme. Aus diesem Grunde entbehren Tausende von bildungsfähigen taubstummen Kindern jeder Erziehung und müssen so einer totalen Verkommenheit anheimfallen und zu gefährlichen Schädlingen der Gesellschaft aufwachsen. Um diesem Übelstande gründlich abzuhelfen, gibt es freilich kein anderes Mittel als die Errichtung von genügend vielen Spezialanstalten, umso mehr als eine hinreichende Ausbildung der Taubstummen, wie allgemein zugegeben wurde, nur in solchen möglich ist. Da aber erfahrungsgemäß die Errichtung von eigenen Anstalten infolge der großen Kosten nur sehr langsam vorwärts schreitet, so dürften noch viele Jahre vergehen, bis dieses Ziel erreicht ist. Um daher die Taubstummen bis zu diesem Zeitpunkte nicht ganz ohne Bildung zu lassen und sie vor der äußersten Verwahrlosung und Verkommenheit zu bewahren, halte ich die Mitwirkung der Volksschule an der Taubstummenbildung für wünschenswert und betrachte selbst das Wenige, das auf diesem Wege erreicht werden kann, für wertvoll. Dabei halte ich mir jederzeit vor Augen und habe das

in meinem Vortrage auch genugsam hervorgehoben, daß ich darin eine genügende Bildung des Taubstummen nicht erblicke. Es ist also kein Widerspruch, wie Herr Direktor Fink meinte, zwischen meinen heutigen Ausführungen und jenen Forderungen, die ich im Vereine österreichischer Taubstummenlehrer aufstellte. Hier handelt es sich darum, zu untersuchen, welchen Anteil die Volksschule an der Taubstummenbildung nehmen kann, während es sich im anderen Falle um die zweckmäßigste Ausbildung der Taubstummen in eigenen Spezialanstalten gehandelt hat. Ebenso wenig kann ich einen Widerspruch in der Forderung einer zweijährigen Vorbereitungszeit für eigentliche Taubstummenlehrer und jener einer einjährigen für Volksschullehrer, die sich vorübergehend mit Taubstummen zu beschäftigen haben, erblicken. Wer an der allseitigen und vollständigen Ausbildung der Taubstummen mitarbeiten soll, wird gewiß einer gründlicheren Vorbereitung bedürfen als ein solcher Lehrer, dem nur die Aufgabe zufällt, die Kinder vor gänzlicher Verwahrlosung zu schützen.

Zum Schlusse danke ich der werten Versammlung für die dem eben besprochenen Thema gezollte Aufmerksamkeit und eingehende Beratung. Mir war es vor allem darum zu tun, die Aufmerksamkeit auf unsere Taubstummenbildungsverhältnisse zu lenken und zu zeigen, wie viel auf diesem Gebiete noch zu tun übrig ist. Über die Art der Mitwirkung der Volksschule kann man verschiedener Meinung sein, es wird sich diese auch immer nach örtlichen Verhältnissen richten müssen. Die Hauptsache ist, daß für die armen, verlassenen taubstummen Kinder überhaupt etwas geschieht und daß sich in Ermanglung besserer Gelegenheiten die Volksschule ihrer überhaupt in einer Weise annimmt. Ich kann darum auch die vom Herrn Direktor Zwilling vorgeschlagene Änderung meiner Thesen akzeptieren, umsomehr, als darin ein prinzipieller Widerspruch mit den von mir aufgestellten Sätzen nicht zutage tritt. Ich bitte Sie daher, den Thesen zuzustimmen und damit zum Ausdrucke zu bringen, daß die Lehrerschaft geneigt ist, sich der armen Taubstummen in ihrer Verlassenheit anzunehmen.

(Die Abstimmung ergibt die Annahme der Thesen mit den von V. Zwilling beantragten Abänderungen; der Vereinsausschuß wird ermächtigt, die Thesen dem hohen niederösterreichischen Landesschulrate vorzulegen.)

VII.

Zur Neugestaltung des Zeichenunterrichtes an Volks- und Bürgerschulen.

II. Teil*): Vorschläge zur Durchführung.

Vorgetragen am 8. November 1902 von JOSEF BLACHFELNER.

Auf den drei großen Kulturgebieten der Kunst, der Wissenschaft und der Technik haben sich seit mehr als einem Dezennium solch bedeutende und nachhaltige Umwälzungen und Veränderungen vollzogen, daß ihre Wirkungen laut an die Tore der Schule pochen und Aufnahme und Pflege in den Erziehungs- und Unterrichtsanstalten begehren.

In der Kunst wendet man sich gegen die herkömmliche Überlieferung und will sie beseitigt wissen wegen ihres übertriebenen einseitigen historischen Standpunktes. An erster Stelle verlangt man Individualismus und Subjektivität, trachtet nach neuen eigenartigen Ausdrucksmitteln und fordert intensives „Naturstudium".

Die moderne Wissenschaft verwirft die alte einseitige, fast ausschließliche Schulung des Verstandes, fordert eine bessere Ausbildung der Sinnesorgane und sucht ihre Wahrheiten mehr als jemals auf sinnliche Beobachtung und Anschauung zu gründen.

Die Technik schwingt sich rasch empor, ein Reich neuer Wunder wird erschlossen, und dazu benötigt sie in hohem Grade ein tüchtiges zeichnerisches Können, um damit die neugeschaffenen Vorstellungen recht klar vermitteln zu können.

Das Handwerk steht unter dem harten Konkurrenzdrucke der Maschine und wird diesem starken Drucke nur dann ein richtiges Gegengewicht leisten, wenn es sich durch starkes Betonen des Individuellen zum Kunsthandwerke emporzuschwingen vermag.

Die wirtschaftliche Bedeutung der künstlerischen Ausbildung eines Industrievolkes zeigten uns die letzten großen Weltausstellungen, die wohl am zwingendsten das Augenmerk auf eine rasche und gründliche, den neuen Bedürfnissen entsprechende stärkere Betonung des Zeichenunterrichtes lenken.

*) I. Teil im Pädagog. Jahrbuche 1902, S. 83, ff.

Mit diesen Forderungen stimmen auch eine unzählbare Reihe geistiger Vertreter aller Kulturgebiete überein, indem sie eine innere Reform des Zeichenunterrichtes, aufgebaut auf die „Psychogenesis des Kindes“ und auf das „Studium der Natur“, verlangen.

Insbesondere tritt die unablehnbare Forderung für die künstlerische Erziehung auf den Plan, das heißt, die Schule soll zur Kunst erziehen, sie soll auf Grund der modernen Untersuchungen über das erwachende Seelenleben des Kindes und der allgemeinen Erziehungslehre die Kunst in die Volksschule planmäßig einführen. Der Elementarzeichenunterricht wird die natürlich vorliegenden Neigungen des Kindes zum Ausgangspunkte nehmen, wird sein spielendes Zeichnen in der Schulstube nach festen Richtungen weiter entwickeln, er wird auf Grund genauer Kenntnis der Kinderpsyche und der sich allmählich entwickelnden Stufen der Kunstkraft des Kindes sich zum Mittelpunkte einer neuen Methode machen.

Dieser große erziehliche Fortschritt unserer letzten Zeit wird nun immer mehr und mehr erkannt und gewürdigt, immer größer wird der Kreis der Anhänger und Vertreter, und allenthalben sehen wir die Bestrebungen, die Kunst zu einem grundlegenden Bestandteil der allgemeinen Erziehung zu machen, sich erfüllen. Das Zeichnen (malendes Zeichnen, Erinnerungs- und Gedächtniszeichnen), das Modellieren, die Handfertigkeit, das Studium der Natur, die Betrachtung von Kunstwerken, der Wandschmuck treten als Bereicherungen unseres früheren Unterrichtsgebietes auf. Auch wird dem Werte über Aufgabe und Bedeutung des Bilderbuches für unsere Jugend mehr Aufmerksamkeit geschenkt; Werke der großen Meister werden der Familie und Schule zugänglich gemacht; Ausflüge in die schöne Natur veranstaltet; Theatervorstellungen, Konzerte und Unterhaltungsabende für Schüler eingerichtet; alles dies sind auf die künstlerische Erziehung unserer heranwachsenden Generation gerichtete neuere Bestrebungen.

Die Lehrerschaft fühlt kräftig und lebhaft diese vorangezeichneten Forderungen und Bestrebungen und wünscht in ihrem ernsten Streben zur Lösung dieser Fragen beitragen zu können.

Die Wiener Pädagogische Gesellschaft hat im Vorjahre wie auch schon in früheren Jahren die Fragen des modernen Zeichenunterrichtes aufgerollt und hat in einem Beschlußantrage ihr Votum bereits abgegeben.

Nun möchte ich mir erlauben, jene Wege anzugeben, auf denen wir zu unserem gesteckten Ziele zu gelangen hoffen.

Es sind dies Vorschläge (und hierin ist auch der Grubersche Antrag mit inbegriffen) zur Durchführung der Neugestaltung unseres

Zeichenunterrichtes, welche ich der Wiener Pädagogischen Gesellschaft zur weiteren Beratung und Beschlußfassung vorlegen möchte, um einige geeignete Änderungen im Verordnungswege durch die hohe Unterrichtsverwaltung zu erhalten.

Diese Vorschläge betreffen die Lehrererziehung und Kindererziehung.

A. Für Lehrerbildungsanstalten.

1. An den staatlichen Lehrerbildungsanstalten möge der Lehrplan für Freihandzeichenunterricht im modernen Sinne umgewandelt und ehestens zur Durchführung gelangen.

2. Den Zeichenlehrern dieser Anstalten sollte zunächst durch Jahreskurse Gelegenheit geboten werden, sich die modernen Forderungen über Kunsterziehung und das Zeichnen, Malen, Modellieren nach der Natur aneignen zu können.

Für den Nachwuchs soll eine besondere fachliche Ausbildung festgesetzt werden.

3. Die Zahl der Unterrichtsstunden in den einzelnen Jahrgängen für den Zeichen- und Kunstunterricht ist zu vermehren.

4. Der Zeichenunterricht soll in der Bewertung mit den Disziplinen wie Religion, Pädagogik, Sprachlehre und Mathematik gleichgestellt werden.

B. Für Volks- und Bürgerschulen.

1. Neben dem alten Lehrplan für Freihandzeichnen soll gleichzeitig ein neuer Lehrplan mit den modernen Anforderungen und Gesichtspunkten wahlfrei Geltung haben.

2. Die Ausbildung der Volksschullehrkräfte für die neue Unterrichtserteilung soll durch eigene Kurse ermöglicht werden.

3. Für Fachlehrer an Bürgerschulen sollen an höheren Lehranstalten (Kunstschulen, Akademien und Anstalten mit künstlerischen Fortbildungskursen) geeignete Lehrkurse eingerichtet werden.

4. Sowie für den Handarbeitsunterricht, Turnunterricht und den Unterricht in der französischen Sprache einzelne Schulklassen in Gruppen geteilt werden, so soll auch für den Zeichenunterricht in der allgemeinen Volks-, besonders aber in der Bürgerschule bei großer Schülerzahl die Gruppenteilung eingeführt werden. —

Wollen wir künstlerische Empfänglichkeit und Genußfähigkeit in weitere Kreise des Volkes verpflanzen, so müssen wir schon in der Volksschule damit beginnen. Nun aber ist es vorerst notwendig, die Lehrkräfte der Volksschule zu befähigen, einen naturgemäßen und künstlerischen Zeichenunterricht zu erteilen. Es muß also auf Besse-

rung in den Lehrerbildungsanstalten gedrungen werden, es müssen die höchsten Forderungen an die Lehrererzieher gestellt werden. Es ist also schon für die Gegenwart zu fordern, daß derselbe eine lebhaft künstlerisch empfindende Persönlichkeit ist, daß er eine ausreichend künstlerische Bildung besitze, die ihn befähigt, mit sicherer Beherrschung aller in Frage kommenden Mittel des Kunstverständnisses und der künstlerischen Darstellung seine Aufgabe zu lösen. Er muß ferner im höchsten Grad die Begabung besitzen, die Begeisterung und Liebe zum Gegenstande zu rufen, die er durch das unmittelbare Überströmen der Empfindungen in das Gemüt des zu Bildenden erreicht.

An dieser Stelle wird nur die Idealgestalt eines Künstlerpädagogen einen bedeutenden Lehrernachwuchs schaffen, der berufen sein soll, die künstlerische Empfänglichkeit und Genußfähigkeit in den breiten Strom des jungen Volkes zu leiten.

Für die künstlerische Bildung selbst sind den Lehrerbildungsanstalten dieselben Mittel zugänglich zu machen, wie jeder anderen mittleren Lehranstalt. Ausstattung des Gebäudes, Wandschmuck, Zeichnen, Malen, Modellieren, Anschauen von Kunstwerken etc.

Die Ziele und Aufgaben der erweiterten neuen Bestrebungen des Zeichenunterrichtes fordern die Erhöhung der Unterrichtszeit an den k. k. Lehrerbildungsanstalten.

Ich bin mir der Schwierigkeiten wohlbewußt, die eine Erhöhung der Stundenzahl durchzusetzen verursacht. Ich erhebe aber trotzdem die Forderung auf vier wöchentliche Unterrichtsstunden für jeden Jahrgang, weil ich der festen Überzeugung bin, daß der Zeichenunterricht in der jetzt für ihn festgesetzten Zeit ganz außer Stande ist, den erweiterten Anforderungen zu genügen. Es dürfte auch nicht allzuschwer sein, die Zeit für diesen wichtigen Gegenstand frei zu machen, wenn man dem Kulturbedürfnisse dieser Disziplin Rechnung tragen — und altes Herkommen zurückdrängen will.

Dem Zeichenunterricht erwächst durch die neu geplanten Ziele und Aufgaben, indem er zwei der wichtigsten Sinne, Gesichts- und Tastsinn, ausbildet, eine hervorragende und bedeutungsvolle Stellung im Unterrichtsplane, die ihn in die Reihe der wichtigsten und führenden Disziplinen stellt. Ich möchte dies durch folgende kurze Betrachtung erhärten.

Welch geistiger Reichtum dem Kinde durch das Zeichnen, Malen und Modellieren „nach der Natur" zuströmt, wird uns erst klar, wenn wir den bis heute erteilten kopierenden Zeichenunterricht mit dem neuen auf selbständige Beobachtung der Natur und Gegenstände der Umgebung nach Form und Farbe gestützten und zur ein-

fachen und klaren Darstellung führenden Zeichenunterricht, der ein Ausdrucksmittel von Vorstellungen, also eine zweite Sprache wird, vergleichen. Welche Vertiefung, Klärung und Befestigung erhalten nur beispielsweise die Vorstellungen: „Die Zitrone ist gelb; die Kirsche ist rot" — wenn diese Vorstellungen nicht bloß mit dem Worte, sondern auch durch Stift, Farbe und Modellierung zum Ausdrucke gelangen. Man muß die Ausdrucksformen und die vielen „Rot" und „Gelb" geschaut haben, die die Kinder in einer Klasse benutzen, um zu der ihnen entsprechenden Form- und Farbvorstellung für diese Dinge zu gelangen. Hiermit wird unser heutiger Anschauungsunterricht nur intensiver ausgebaut und bereichert bis zum Beobachtungsunterricht.

Der moderne Zeichenunterricht fördert die gründliche und tiefe Erkenntnis des unerschöpflichen Reiches der Naturwelt, er bereichert das Seelenleben und Gemütsleben der Jugend und führt sie zur beglückenden Selbstbetätigung. Damit verdient der Zeichen- und Kunstunterricht einen höheren Qualifikationswert, wie dies auch der internationale Zeichenlehrerkongreß in Paris 1900 gefordert hat.

Die Forderung eines gleichzeitig Geltung habenden neuen Lehrplanes neben dem alten für Volks- und Bürgerschulen entsprang dem Bedürfnisse der sukzessiven Einführung, da momentan nicht alle Lehrkräfte vorgebildet sind und wohl auch erst die methodischen Versuche und Wege geklärt werden müssen. Ich möchte mir erlauben, auf Londons Schuleinrichtungen hinzuweisen, die einen hochentwickelten Zeichenunterricht besitzen. Dem Zeichenunterricht wurde schon durch das Volksschulgesetz von 1870 eine hervorragende Stellung eingeräumt, in dem nach dem Artikel 15 Lesen, Schreiben, Rechnen und Zeichnen als obligatorische, alle anderen Fächer als Nebenfächer erklärt wurden. Die Lehrpläne zerfallen in den ursprünglichen Lehrplan, einen abgekürzten Lehrplan für kleine Schulen und einen sogenannten Ersatzlehrplan, der erst 1896 hinzugekommen ist. Auch läßt das Gesetz irgend einen anderen Lehrplan „ähnlicher Art und mit ähnlichen Zielen" vorbehaltlich der Genehmigung des Unterrichtsministeriums zu.

Dieser freiheitliche, tatsächlichen und örtlichen Verhältnissen Rechnung tragende Zug Londons hat nur die besten Früchte gezeitigt, es wurde der Entwicklung Vorschub geleistet und die Erstarrung beseitigt. Wir wünschen auch eine heilsame Gährung herbeizuführen durch die vorangestellte These.

Die Forderung, geeignete Lehrkurse für die neue Unterrichtserteilung im Zeichnen, Malen und Modellieren nach der Natur zu errichten, begründet sich von selbst aus der Situation, welche die neuen Aufgaben dieses Unterrichtes enthalten.

Der erste diesbezügliche Kurs wurde vom Vereine österreichischer Zeichenlehrer in den letzten Ferienmonaten unter Subventionierung von Seiten des hohen k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht abgehalten, dessen Resultate und Erfolge der Lehrerschaft in der vom 22. Dezember 1902 bis 15. Jänner 1903 dauernden Ausstellung vorgeführt werden sollen.

Einen zweijährigen Kurs hat die Stadt Wien für ihre Lehrer und Lehrerinnen errichtet, und es bleibt nur zu wünschen, daß sich solche Kurse mehren mögen und auch in den einzelnen Provinzen solche ehestens eingeführt werden.

Der neuzeitliche Zeichenunterricht hat durch seine angestrebten Ziele und Aufgaben sich bedeutend erweitert und erfordert eine intensivere Behandlung seitens des Lehrers. An Stelle des bequemen Vorlagenblattes tritt der wirkliche Gegenstand, dessen Behandlung und Wiedergabe sowohl an den Lehrer als auch an den Schüler größere Anforderungen stellt. Daher ist die Beschränkung der Zahl der dem Lehrer zugewiesenen Schüler und die Auflösung der Klassen in Gruppen wie in einigen anderen Disziplinen verlangt.

Zum Schlusse gestatten Sie mir noch die Bitte, diese Thesen Ihrer Annahme und Weiterleitung an die hohe Unterrichtsbehörde empfehlen zu dürfen.

Aus der Debatte. A. Kunzfeld spricht sich gegen die Form einiger Thesen aus. Es könne nicht unsere Sache sein, die hohen Behörden aufmerksam zu machen, daß sie die völlig unzureichende Befähigung vieler Hauptlehrer unseres Faches zu beheben haben. Ein einjähriger Fortbildungskurs müsse als völlig unzureichend angesehen werden, nachdem man in Deutschland die Erfahrung gemacht, daß nicht einmal zweijährige Kurse für diesen Zweck genügen. Es soll vielmehr die strenge Forderung aufgestellt werden, daß an den Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen nur Lehrkräfte mit künstlerischer Vorbildung angestellt werden. Statt von einer bloßen Vermehrung der Unterrichtsstunden im allgemeinen zu sprechen, soll eine Mindestanzahl, zum Beispiel vier pro Woche und Jahrgang gefordert werden. Außerdem würde es sich empfehlen, These 2 und 3 umzustellen. Vor dem Aufstellen von Lehrplänen könne nicht eindringlich genug gewarnt werden, namentlich in einer Zeit, wo noch sehr wenige Erfahrungen auf diesem Gebiete gemacht worden sind. Man möge sich begnügen, zu verlangen, daß jenen Lehrpersonen, welche die Befähigung dazu nachweisen, gestattet werde, den Unterricht im modernen Sinne, d. h. auf Grundlage des Naturzeichnens zu erteilen

Dr. J. Kraus betont, daß das Zeichnen nach der Natur nur dann auch außerhalb Wiens zur Einführung gelangen könne, wenn an recht vielen Orten Fortbildungskurse für Lehrer und zwar auf Staatskosten errichtet werden. Von den kleinen Städten, noch weniger von den Dörfern dürfe man nicht verlangen, daß sie die Kosten der Lehrerfortbildung tragen; das sei nach dem Gesetze Sache des Staates.

Nachdem der Referent den Abänderungsanträgen Kunzfelds zugestimmt hatte, werden die Thesen in nachstehender Form angenommen:

A. Die Lehrerbildungsanstalten betreffend.

1. An den Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen möge der Lehrplan für Freihandzeichenunterricht im Sinne der neueren Bestrebungen umgewandelt werden und ehestens zur vollen Durchführung gelangen.

2. Die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden für den Zeichen- und Kunstunterricht soll in den einzelnen Jahrgängen auf mindestens vier vermehrt werden.

3. Als Zeichenlehrer sollen an diesen Lehranstalten nur solche Lehrkräfte angestellt werden, welche nebst ihrer pädagogischen und methodischen Vorbildung auch eine hinreichende künstlerische Ausbildung an einer höheren Kunstschule erhalten haben.

4. Der Zeichenunterricht soll in der Bewertung mit den anderen Disziplinen wie Religion, Pädagogik, Sprachlehre und Mathematik gleichgestellt werden.

B. Die Volks- und Bürgerschulen betreffend.

1. Zur Ausbildung von Volksschullehrkräften für die Erteilung des Unterrichtes im modernen Zeichnen sollen eigene Kurse aus öffentlichen Mitteln errichtet werden.

2. Für Fachlehrer an Bürgerschulen sollen an höheren Lehranstalten (Kunstschulen, Akademien und Anstalten mit künstlerischen Fortbildungskursen) entsprechende Lehrkurse aus öffentlichen Mitteln eingerichtet werden.

3. Es möge denjenigen Lehrpersonen, welche die Eignung zur Erteilung des Zeichenunterrichtes im Sinne der neueren Bestrebungen nachweisen, gestattet werden, diesen Unterricht nach ihrem Können und ihrer Methode zu erteilen.

4. So wie für den Handarbeitsunterricht, Turnunterricht und den Unterricht in der französischen Sprache einzelne Schulklassen in Gruppen geteilt werden, so soll auch für den Zeichenunterricht in der allgemeinen Volks-, besonders aber in der Bürgerschule bei großer Schülerzahl die Gruppenteilung eingeführt werden.

(Die Thesen wurden dem hohen Ministerium für Kultus und Unterricht unterbreitet.)

VIII.

Die moderne Gedächtnistheorie.

Von Dr. F. M. Wendt.*)

Bis in die neueste Zeit war Herbarts Reproduktionstheorie, die durch den Namen Identitätstheorie gekennzeichnet werden könnte, die verbreitetste, indem selbst Psychologen, welche die Metaphysik Herbarts, ja sein philosophisches System überhaupt nicht anerkannten, sich seiner Gedächtnistheorie anschlossen. Dieselbe erklärte die ursprünglichen und die reproduzierten Erlebnisse für identisch und leitete aus ihren für evident gehaltenen Prinzipien konsequent die Folgerungen ab. Da sich Herbarts Theorie auch den geläufigen Aristotelischen Assoziationsgesetzen anbequemte, so ließ man kritiklos die zu selbständigen Kraftwesen hypostasierten Vorstellungen sinken und steigen, sich feindlich verdrängen und freundschaftlich einander helfen. Die Tatsache des Schwindens und der scheinbaren Wiederkehr der Vorstellungen ward zunächst mit dem Gesetze der Bewußtseinsenge begründet.

Von der außerordentlichen Fülle der bereits durch unser Bewußtsein geflossenen Vorstellungen ist uns immer nur ein winzig kleiner Teil erinnerlich. So hat zum Beispiel von all den umfänglichen Berufs- und Erfahrungskenntnissen ein seit langen Jahren praktisch tätiger Arzt im Falle einer gerade zu stellenden Diagnose nur die für den betreffenden Fall notwendigen Vorstellungen gegenwärtig.

Auch von dem Strom der Erlebniseindrücke, der sich durch unsre Sinne nach dem Zentrum unsrer Erlebenseinheit drängt, wird uns

---

*) Der vorliegende Aufsatz, welcher die historische Einleitung zu meinem am 7. März 1903 in der Wiener Pädagogischen Gesellschaft gehaltenen Vortrage „Die neuere Gedächtnistheorie und ihre methodische Verwertung beim Unterrichte" bildet, beschäftigt sich nur mit den Hauptvertretern der modernen Gedächtnistheorie. Mein in Vorbereitung befindliches Werk über denselben Stoff — es umfaßt vier Teile: einen historischen, einen theoretischen, einen praktischen und einen kritischen Teil — wird im ersten Teile die Reproduktionstheorien sämtlicher modernen Psychologen von Bedeutung darlegen.

D. V.

nur eine beschränkte Zahl deutlich bewußt. Wenn man zum Beispiel über einen Markt schreitet, stürmen gleichzeitig durch fast alle Sinne Eindrücke auf uns ein, wecken vielleicht noch allerlei flüchtige Erinnerungen; aber nur ein verhältnismäßig kleiner Teil der Erlebnisse kommt zu wirklich deutlichem Bewußtsein. Diese Tatsache, für welche die alte Psychologie keine naturwissenschaftliche Erklärung kannte, sondern sie als im metaphysischen Wesen der Seele begründet annahm, nannte sie die Enge des Bewußtseins. Obwohl Herbart die psychischen Erscheinungen als Wechselwirkung äußerer und innerer Kräfte richtig erkannte, gab er doch seinem Gesetz von der Bewußtseinsenge eine fast abenteuerliche Gestalt. Für die Vorstellungen wurde ein Doppelzustand erdacht, der Zustand der Klarheit und der Zustand der Verdunklung (der Hemmung und des Ungehemmtseins des Bewußtseins und des Unbewußtseins). Die zentrale Einheit bildet demzufolge gewissermaßen ein intelligibles Gewässer; die bewußten Vorstellungen schwimmen auf der Oberfläche, die unbewußten sind unter das Niveau gesunken. Mit der Zunahme der Vorstellungsmenge, welche ins Unbewußte taucht, mußte dieser Vorstellungssee natürlich immer tiefer werden.

Als veranschaulichendes Bild konnte man dies allenfalls hinnehmen. Fechner hat sich ja auch des Bildes der Bewußtseinsschwelle bedient; allein Herbart verwandelte nun die Vorstellungen in selbständige Kraftwesen, welche durch nachfolgende Vorstellungen aus der Helle des Bewußtseins verdrängt werden und ins Dunkel des Unbewußtseins versinken. Dort verhalten sie sich aber nicht passiv, sondern beginnen mit den bereits in der Weite und Tiefe des Unbewußten befindlichen Schwestervorstellungen einen Kampf um das Wiedergelangen ins Bewußtsein, oder um das Steigen über die Schwelle zum Bewußtseinsniveau. Da dieses in seinem Umfange als ein sehr beschränktes angenommen wurde, so ist natürlich der Kampf der Vorstellungen um Erlösung aus der Hemmung nur um so heftiger. Dabei finden jedoch einzelne Vorstellungen Hilfen in den mit ihnen nach den Aristotelischen Gesetzen der Gleichzeitigkeit und Reihenfolge, der Ähnlichkeit und des Gegensatzes zu Reihen und Gruppen verbundenen Vorstellungen. Diese Annahme eines Kampfes der Vorstellungen um den Bewußtseinszustand bildete Herbart zu seiner komplizierten Hemmungstheorie aus.

Dieselbe schien das Kommen und Verschwinden der Vorstellungen so gesetzmäßig zu machen, daß man sogar nach mathematischen Formeln die Verdunklung und die Wiederkehr der Vorstellungen berechnen zu können glaubte (Drobisch). Diese Hemmungsgesetze waren aber nicht aus der Beobachtung und dem Experiment ab-

geleitete, sondern auf Grund metaphysischer Annahmen konstruierte. Mit solchen Gesetzen läßt sich natürlich beliebig operieren. Sie als psychologische Dogmen hinzunehmen, war sehr bequem. In vielen Kompendien der Erziehungs- und Unterrichtslehre behaupten sie sich daher noch immer.

Man muß sich nur wundern, daß gerade die Pädagogen und Methodiker, die doch so viel gegen das Vergessen ihrer Befehle zu kämpfen haben, sich nicht die naheliegende Frage stellten, wohin denn die verschwindenden Vorstellungen kämen, wo sie ihren Kampf gegeneinander ausführten. Zu dieser Frage hätte die Annahme eines einfachen, immateriellen, also mathematisch punktuellen Seelenwesens von einer einzigen unveränderlichen Qualität erst recht anregen sollen. Da dieses Wesen nach Herbart nur Vorstellungen, nicht aber Gefühl und Willen besitzt, die beiderlei Zustände in den Verhältnissen und Wirkungen der als selbständig existierende Kraftwesen gedachten Vorstellungen ihren Ursprung haben, wo sollte man da das Dunkel des Vergessens und die Helle des Erinnerns suchen? Auch gewisse Sätze der Hemmungstheorie Herbarts, wie zum Beispiel, daß konträre Vorstellungen einander hemmen, disparate sich nicht stören, lagen in ihrer Unhaltbarkeit so nahe. Der einfache Anblick des Spektrums, wo unbestimmt viele konträre Farbenreize sich zu einem einheitlichen Erlebnis aneinanderreihen, zeigt doch, daß von deren gegenseitiger Hemmung keine Rede sein kann, weil sie auf einem und demselben reizaufnehmenden Gebiete liegen. Freilich ist dort, wo rot ist, nicht blau, und wenn beide vereinigt werden, ergibt es weder rot noch blau, sondern eine Mischfarbe, aber das ist in der eigenartigen Reizempfänglichkeit der Netzhautelemente, nicht in der Einfachheit der Seele begründet. Nicht minder ist es eine Täuschung, daß eine Vielheit disparater Reize in einem unteilbaren psychischen Zeitmomente gemeinsam deutlich bewußt sein könne. Will ich die entstehenden Buchstaben der schreibenden Feder, das Geräusch, welches dabei das gedrückte Papier hervorbringt, und den Druck, den der auf der Tischplatte lastende Arm empfindet, absolut gleichzeitig deutlich erfassen, so ist das unmöglich. Es findet ein Gleiten des psychischen Blickpunktes von der Empfindung eines Sinnesgebietes zu den Empfindungen der andern Sinnesgebiete statt. Nach bürgerlicher Zeit gerechnet, also etwa in einer halben oder Viertelsekunde, sind allerdings alle disparaten Blickpunkte durchlaufen, aber nicht in psychischer Zeit, wo es sich für das eben Merklich-Werden eines Reizes oft nur um Tausendstelsekunden handelt. Bei jeder Änderung der Empfindungsqualität wechselt eben die Modifikationsart der den Reiz aufnehmenden psychischen Kraft, während bei der-

selben Empfindungsqualität die Modifikationsart im Ganzen bleibt, zum Beispiel beim Lichtsinn die Wechselwirkung mit den Lichtwellen, beim Tonsinn die Wechselwirkung mit den Schallwellen usw.

So sorgfältig und geistreich Herbart auch seine Reproduktionstheorie ausgearbeitet hat, so ist sie wegen ihrer den Tatsachen der Gehirnphysiologie und den Erfahrungen der experimentellen Psychologie widersprechenden metaphysischen Grundlage nicht mehr brauchbar und muß namentlich die praktische Pädagogik und Methodik sich von dieser Theorie emanzipieren.

Obwohl in den Vertiefungen und teilweisen Umbildungen der Reproduktionstheorie Herbarts durch meine Lehrer, die Leipziger Professoren Drobisch und Strümpell, und in dem umfänglichen „Lehrbuche der Psychologie" des Prager Professors Volkmann die Herbartsche Reproduktionshypothese teilweise Verbesserungen und Richtigstellungen und damit auch Korrekturen der sich ergebenden Konsequenzen erfährt, so ist dies nicht hinreichend, die Haltbarkeit der Herbartschen Gedächtnistheorie zu ermöglichen. Ich übergehe also hier die Lehrsätze von Drobisch, Strümpell und Volkmann. Raummangels halber übergehe ich auch die Theorie Benekes, der eine Zeitlang Dreßler und Dittes eine gewisse Verbreitung verschafft haben und die in der Tat, wenn man sie mit den Augen des modernen Psychologen ansieht, als Ahnung mancher gegenwärtig für giltig gehaltenen Ansichten erscheint.

Ich wende mich nun direkt zur neueren Gedächtnistheorie, welche man als Dispositionstheorie kennzeichnen kann. Ich beginne hier mit jenem Physiologen, der in gewissem Sinne grundlegend für jene Richtung der Gedächtnistheorie wirkte, welche man die physiologisch-materialistische nennen sollte, nämlich mit Prof. Hering.

Dr. Ewald Hering, Universitätsprofessor zu Leipzig, geb. 1839 zu Altgersdorf, erklärt die Erscheinungen des Bewußtseins als „Funktionen" der materiellen Veränderung der organisierten Substanz.*) Diese ist nach moderner Auffassung ein lebender, von sich aus wirkender Träger der Erscheinungen, also ein Wesen, das entweder in anderen Substanzen Wirkungen hervorbringt, oder Einwirkungen von anderen Substanzen erleidet. Die daraus hervorgehenden Prozesse nennt man Funktionen, das heißt Wirkungen, die in ihrer Beschaffenheit von der Art der Einwirkung abhängen. Funktionen zu erzeugen ist also nach Hering ein wesentliches Merkmal der organisierten, das heißt als lebendige Wesen wirkenden Materie. Eine dieser Funktionen

*) Vortrag über das Gedächtnis als eine allgemeine Funktion der organischen Materie (30. Mai 1870).

ist nun auch das Gedächtnis. Wenn aber — nach Hering — das psychische Geschehen eine durch die Veränderungen der Gehirnmaterie bewirkte „Funktion“ ist, so fehlt noch jenes Etwas, das die Funktion erlebt, davon ein Bewußtsein hat. Niemand wird meinen, daß die Uhr wisse, wie spät es sei, trotzdem die auf dem Zifferblatte angezeigte Zeit eine Funktion des Uhrmechanismus ist. Ebenso wird niemand glauben, daß die Bewegungen der Uhr ein selbsttätiges Handeln der Uhr seien, trotzdem sie nach erfolgtem Impulse durch das aufziehende Subjekt die Bewegung mechanisch ausführt.

Die verschiedenen Reproduktionserscheinungen will nun Hering von einem Grundvermögen (der organisierten Materie) herleiten, nämlich von einem Reproduktionsvermögen. Den Grund zu dieser Erinnerungsfähigkeit der Materie sucht Hering in einer Veränderung des molekularen und atomistischen Gefüges. Durch öftere Wiederholung der Sinnesempfindungen (Wahrnehmungen) bildet sich die Fähigkeit, auch ohne äußeren Reiz, schon auf schwache innere Reize hin, das Erlebnis zu reproduzieren. Hier fehlt nun wieder die Angabe, woher die inneren Reize kommen. Es haben ja nicht die einzelnen Zellen das Bewußtsein eines Erlebnisses, sondern in ihrem Gefüge (um mit Hering zu reden) bleiben Veränderungen zurück, welche ganz wie ursprünglich in unserem zentralen einheitlichen physischen Sein, das heißt in unserem Willen oder in unserer Seele, jene Wirkung hervorbringen, welche für uns zu Reproduktions-, und nach der Erkenntnis des bereits Erlebtseins zu Gedächtnisphänomenen werden.

Vorstellungen und Begriffe läßt Hering dadurch entstehen, daß bis zum Verschwinden verblaßte Empfindungen eine von ihren Trägern abgelöste, selbständige Existenz in unserem Bewußtsein gewinnen. Wer aber hat diese Vorstellungen und Begriffe? In den bei der Entstehung derselben beteiligten nervösen Gebilden verbleiben nach Hering nur Dispositionen, die wohl Reizkräfte besitzen, aber für uns selbst keine Erinnerungen sind. Wenn alle materiellen Kraftwirkungen von einem Träger aufgenommen werden müssen, so müssen auch die Kraftwirkungen, welche als psychische Prozesse, das heißt als Vorstellungen sich vollziehen, einen Träger haben, der nicht entbehrt werden kann. Hering versucht dies überflüssig zu machen, indem er behauptet, die Dispositionen dauerten in den Zellen als eine gewisse Stimmung fort, wie eine bestimmte Luftmenge durch Wiederanblasen denselben Klang gibt, in welchem sie früher ertönte. In gewissem Sinne kann und wird immerhin jede Nervenzelle ein Gedächtnis haben, gehöre sie dem sensiblen oder motorischen oder trophischen Nervensystem an. Soweit hat Hering ganz gewiß

Recht; aber so wichtig das für die Einwirkungen sein mag, welche unsere Psyche dadurch erfährt, so ist dieses Zellengedächtnis doch nicht unser Gedächtnis, es ist nur Bedingung, nur eine wichtige Voraussetzung, allenfalls ein wichtiger, parallel verlaufender Vorgang bei unseren Gedächtnisphänomenen.

Da das Zellengedächtnis, dessen Einwirkungen wir erfahren, für uns unbewußt ist, kann man sogar von einem Einwirken unbewußter Vorgänge sprechen, aber der Erfolg der Einwirkung, die Auffassung der Funktion, bleibt nach wie vor ein psychischer Prozeß.

Hering meint weiter, daß die geringste Einwirkung der Mutterzellen auf das molekulare Gefüge der Tochterzellen diesen eine bleibende Einwirkung verleihe, daß sie an dem Dispositionszustande der Mutterzellen teilhaben und diesen Anteil festhalten können. Man kann dies zugeben und bei der von den materialistischen Atomisten angenommenen immensen Zahl und Kleinheit der Atome sogar die Zahl der Tochterzellen sich beliebig groß denken. Nach der modernen Vorstellung von der Zelle als eines komplizierten Miniaturorganismus, mit Saftkreislauf, Ernährungssystem etc., entbehrt aber die Zelle auch nicht der eigentlichen nervösen Gebilde und diese sind die Träger des psychischen Lebens, also auch des Gedächtnisses der Zellen. Von hier aus kann jede Zelle ihre Wirksamkeit auf die Beziehungsmittelpunkte ihres Gehirnrindenfeldes ausüben und dadurch wenigstens mittelbar auf die zentrale psychische Einheit unseres Bewußtseins und Willens einwirken und — insofern eine Zelle motorisch ist — auch wieder die motorische Einwirkung unseres Willens erfahren.

Aber das eigentliche Gedächtnis, das Gedächtnis unserer zentralen psychischen Einheit oder unseres Seelenwesens ist damit nicht erklärt. Denn nicht nur in den Sinnes- und Assoziationsfeldern des Gehirns, sondern auch in unserer psychischen Einheit bleiben Dispositionen zurück, und nur diese befähigen uns, die Reproduktion erst eigentlich zum Gedächtnis zu machen. Sie befähigen nämlich zum Erkennen, daß wir ein so und so reproduziertes Erlebnis schon in ähnlicher oder in gleicher Weise erlebt haben. Daß die organisierte Materie Gedächtnis habe, ergeben ja die Lebenserscheinungen der einzelligen Tierformen; aber wie das billionenfache Einzelgedächtnis der in den Gehirnzellen organisierten Materie unserem psychischen Zentrum zum einheitlichen Bewußtsein komme, darum handelte es sich.

Die von Universitätsprofessor E. Leyden und Dr. M. Jastrowitz schon vor 15 Jahren sehr sorgfältig ausgebildete Theorie der Loka-

lisation der psychischen Phänomene im Gehirn hat sich nach und nach zur Seelenfeldertheorie der Großhirnrinde entwickelt, welche ja für die Gedächtnistheorie von großer Wichtigkeit ist, wenn die psychischen Prozesse in unsrer zentralen Einheit zu den physischen, chemischen, insbesondere aber physiologischen und psychischen Krusten, welche von den Seelenfeldern aus mit unsrer intellektuellen und virtuellen Einheit in Verbindung stehen, richtig beurteilt werden. Geschieht das nicht, so vermögen selbst so interessante Theorien, wie zum Beispiel die jüngst erschienene von Prof. A. Adamkiewicz: „Die Großhirnrinde als Organ der Seele" die Gedächtnisphänomene nicht genügend zu erklären. Adamkiewicz unterscheidet materielle und immaterielle Anlässe zu einer Lebensäußerung (Funktion), nämlich den Reiz und das vom Reize im Gehirn erzeugte Bild. Reize entstehen auch außerhalb des lebenden Körpers, Bilder nur im lebenden Körper als Erinnerung des Reizes. Diese immaterielle Erinnerungen bewirken die gleiche Funktion, wie der materielle Reiz. Das gilt nicht nur für das Gehirn, sondern für alle Organe. Die Erinnerung kann also die Wirkung des äußeren Reizes ersetzen sowohl in den vegetativen wie in den animalen Organen. Das Gedächtnis des Gehirns ist also kein anderes, als das der übrigen Organe, mithin auch nichts Geistiges, sondern nur ein Bindeglied zwischen Geist und Materie. Die Gedächtnisfähigkeit der Materie erklärt Adamkiewicz also für eine physikalische, nicht für eine psychische Eigenschaft. Die Gehirnmasse besitzt bloß die Kraft, Eindrücke verschiedener Art, wie Licht, Schall, Duft etc. aufzusaugen. Diese Kraft nennt Adamkiewicz Myelopexis (Markgerinnung). Er hält an dem so allgemein verbreiteten Vorurteile fest, daß die Kinder das stärkste, Personen im mittleren Alter ein mäßig starkes, und Greise ein schwaches Gedächtnis haben. Daß dies falsch ist, läßt sich experimentell feststellen. Was faßt in der am meisten unveränderlichen Interessensphäre der Familie ein Kind mit fünf, mit zehn, ein jüngerer Mensch mit 15 und 20 Jahren, ein Mann mit 25 und 30 Jahren? Wie viel faßt noch ein gesunder Greis mit 60, 65 Jahren gegenüber dem fünf- oder zehnjährigen Kinde in dieser Interessensphäre? Man vergleiche überhaupt die Zahl und den Umfang der Interessensphären eines zehnjährigen Kindes mit dem mindestens verzehnfachten Umfange und der vermehrten Zahl der Interessensphären eines Mannes von 30 bis 40 Jahren. Er saugt in wenigen Tagen die Eindrücke eines ihn fesselnden mehrbändigen Romanes fest auf, während ein Kind in derselben Zeit ein Geschichtenbüchlein mit dem zehnten Teile des Inhaltes selten ganz klar faßt und noch weniger fest behält. Ausnahmen gibt's natürlich auf der

einen wie auf der andern Seite. Man vergleiche ferner die wenigen Schulbücher eines Kindes mit der Lehrbüchersammlung eines Gymnasialabiturienten, und diese wieder mit der Bibliothek und dem bibliographischen Wissen eines belesenen jungen Gelehrten.

Die Änderung der Substanz, wie Adamkiewicz als Begründung seiner Meinung von der Absorptionsfähigkeit des Gehirns hervorhebt, bedingt freilich die Leistungsfähigkeit des Gedächtnisses. Daß aber der Mangel an Sauerstoff, der Überfluß an Kohlensäure, die Zuführung von Alkoholmolekülen oder von Alkohologenen die Leistungsfähigkeit der Gehirnzellen herabsetzt, namentlich auch ihre Gedächtniskraft beschränkt, ist nur ein Beweis, daß das Gedächtnis leidet, wenn die nervösen Gebilde in den Zellen als Träger des psychischen Geschehens durch Gifte geschädigt werden, nicht aber, daß sie von der ersten Kindheit bis zur Zeit des Erwachsenseins eine Abnahme der Kapazität erleiden müßten. Überall bedingt die größere Vollkommenheit der Entwicklung die Leistungsfähigkeit. Daß das Kind vieles gedankenlos aufnimmt, was der Mann denkend zurückweist, ist doch kein Zeichen größerer Kapazität. Wenn neben den äußerst umfänglichen Interessensphären des Spezialwissens eines jungen Gelehrten sich auch sehr dürftige Interessensphären auf nichtberuflichen Gebieten finden, die manches nur flüchtig perzipieren, anderes gar nicht apperzipieren, so ist das kein Beweis geringerer Gedächtnisfähigkeit überhaupt. Daß die Gehirnerweichung das Gedächtnis schwächt und allmählich aufhebt, ist nicht, wie Adamkiewicz meint, ein Beweis, daß eine gewisse Konsistenz des Gehirns das Gedächtnis bedinge, sondern daß das Absterben der Zellen, mit dem eben ihr nervöses und das daran gebundene psychische Leben aufhört, unsere zentrale Einheit dann der Einwirkungen beraubt, welche die Gedächtnisphänomene erzeugen. Kein Psycholog wird bestreiten, daß jede Zelle in ihrer Art ein Erinnerungsleben führt, aber das ist nicht das Erinnern unseres „Ich“. Das Zellenerinnern gibt dazu wohl die Anregung, es ist mit demselben aber nicht identisch. Das Zustandekommen der Gedächtnisphänomene soll nach Adamkiewicz durch die Reizeinwirkungen auf die Gehirnoberfläche, ähnlich wie bei Photo- und Phonogrammen durch subtile Zeichen veranlaßt sein. Er hofft sogar, man werde dieselben einmal auf der Gehirnrinde lebender Tiere zu erkennen imstande sein. Aber selbst wenn dies gelingen sollte, so wäre doch keine Erklärung des Gedächtnisses gewonnen, das eine Tätigkeit unserer zentralen psychischen Einheit, und nicht der einzelnen Gehirnzellen oder einzelner Partien, am wenigsten eine Funktion der gesamten Gehirnrinde, sondern das Ergebnis eines Prozesses der Wechselwirkung zwischen den

psychischen Kräften der Gehirnzentren und den Kräften unsrer psychischen zentralen Einheit ist.*)

Wir schließen die materialistische Richtung in der modernen Gedächtnistheorie mit einer kurzen Darlegung der Ansichten Ziehens ab, weil er einen ganz besondern Einfluß auf die Anschauungsweise der Lehrer gewonnen hat. Er erklärt in seinem „Leitfaden der physiologischen Psychologie", daß sich der Grundunterschied zwischen einem neuen Eindrucke und der Reproduktion eines Eindruckes nicht erklären, sondern nur erleben lasse.

1. In der Gehirnrinde bleiben von den Empfindungen latente Erinnerungsbilder. Diese sind als materielle Dispositionen zu denken, zum Beispiel beim Kinde das Erinnerungsbild der Wärmeempfindung bei einem Bade. Zwischen der Gesichtsempfindung des Bades und der darauf folgenden Wärmeempfindung des Bades bildet sich eine Verbindung, eine Assoziation.

2. Diese Verbindung der beiden latenten materiellen Erinnerungsbilder, nämlich der Gesichtsempfindung des Badewassers mit der Vorstellung der Wärmeempfindung, ist ein psychischer Prozeß, eine Ideenassoziation.

3. Die Auslösung dieser Assoziation erfolgt aber auf physiologischem Wege, indem die Erregung in den Zellen, welche zum Beispiel beim Wiedererblicken des Badewassers beteiligt sind, sich durch feine Verästelungen der Zellen auf jene Zellen überträgt, welche das latente Bild der Wärmeempfindung bewahren. Es stehen die Verästelungen zwar auch noch mit anderen latenten Empfindungsbildern in Verbindung; durch wiederholte Verbindung der Gesichtsempfindung des Badewassers mit der Wärmeempfindung beim Gebadetwerden ist jedoch eine leichtere Verbindung zwischen diesen beiden Empfindungen hergestellt worden als zum Beispiel zwischen der Gesichtsempfindung „Badewasser" und der dem Kinde auch geläufigen „Geschmacksempfindung der Milch", welche dagegen beim Anblicke der Milch ausgelöst wird, während dann die Vorstellung der Wärme des Badewassers unausgelöst bleibt. Ziehen nennt die leichtere Verbindung zwischen den einzelnen assoziierten Erinnerungsbildern das „Abgestimmtsein der Nervenbahnen".

4. Es werden aber auch latente Erinnerungsbilder ausgelöst, wenn das neue Erlebnis einem früheren ähnlich ist; zum Beispiel das Kind sieht einen Hund. Dieser Anblick löst das latente Erinnerungsbild an einen von dem Kinde früher gesehenen ähnlichen

*) Näheres in meinen Aphorismen „Über das Wesen psychischer Prozesse".

Hund aus. Diese Ähnlichkeitsassoziation, die sich dadurch bildet, ist das Häufigere. Ziehen unterscheidet die Gleichzeitigkeits- und die Ähnlichkeitsassoziationen als äußere und innere Assoziationen.

Nach diesen allgemeinen Vorbemerkungen führen wir noch speziell die von Ziehen angenommenen Reproduktionsgesetze an. Ziehen unterscheidet 1. das Prinzip der äußeren Assoziation oder das Gesetz der Zeitlichkeit (Gleichzeitigkeit oder Aufeinanderfolge) und 2. das Prinzip der inneren Assoziation oder das Gesetz der Ähnlichkeit (eigentliche Ähnlichkeit und Gegensatz). Welche Vorstellung aus den Assoziationen ins Bewußtsein gehoben wird, hängt ab:

a) Von der Verwandtschaft der im Bewußtsein befindlichen Vorstellung zu der zu hebenden. Ein junger Mann sieht eine Photographie des Wohnzimmers seiner Eltern; es ist die Vorstellung sowohl mit der von der Küche wie des Kinderzimmers verwandt. Es wird aber, da im Kinderzimmer der junge Mann mehr Zeit und angenehmere Stunden verlebt hat als in der Küche, ihm wahrscheinlich zunächst das Kinderzimmer einfallen.
b) Von der Deutlichkeit des betreffenden Erinnerungsbildes. Wenn jemand von seinen Eindrücken vom Besuch einer Gemäldeausstellung berichten soll, werden ihm diejenigen Bilder zunächst einfallen, die er am genauesten betrachtet hat.*)
c) Von der Stärke ihres Gefühlstones. Soll jemand Ereignisse aus seinem Leben anführen, so wird er diejenigen zuerst nennen, die ihm am angenehmsten, oder wohl auch solche, die ihm besonders schmerzlich waren.
d) Von der Konstellation der bewußten Vorstellungen zu den zu hebenden Vorstellungen. Es wird der Name eines Schriftstellers genannt, von dem jemand am Tage vorher etwas gelesen hat; es würde ihm nun das Gelesene einfallen.
e) Von der allgemeinen Energie der inneren Assoziationen. Ziehen denkt dabei an eine Art von Schichtung der Vorstellungsdispositionen. Tiefere Schichten können also nur bei stärkerer Energie reproduziert werden. Etwas Bekanntes kann daher beim Neuerleben für etwas Unbekanntes gehalten werden, wenn die Reproduktionstendenz zu schwach ist. Man begegnet zum Beispiel einem Menschen, der einem früher einmal vorgestellt wurde, dessen Physiognomie man sich seit langem nicht mehr vergegenwärtigt hat, und es haben sich nun so viel neue Physiognomien übergelagert,

*) Für solche, die in einer Gallerie in kurzer Zeit alles sehen wollen, bleibt daher eigentlich nichts in der Erinnerung.

daß die frühere nicht mehr auftaucht und der betreffende Mensch bei der Begegnung uns unbekannt erscheint. Man kann aber auch etwas Unbekanntes für bekannt halten, wenn die bloße Ähnlichkeit für Gleichheit gehalten wird.

Nach Ziehen bestimmen die im Bewußtsein befindlichen Vorstellungen den Willen und zwar als Motive. Das kann aber nun insofern gelten, als im Bewußtsein befindliche Vorstellungen mit Lust behaftet sind und dann ihre Fortdauer oder Steigerung erstrebt wird, oder insofern sie mit Unlust behaftet sind, die Beseitigung oder mindestens Intensitätsminderung des Erlebnisses erstrebt wird. Oder es wecken die im Bewußtsein befindlichen Vorstellungen vermöge der Auslösungsgesetze der Gedächtnisphänomene andre stark mit Lust oder Unlust behaftete Vorstellungen, die als Motive des Handelns wirken können.

Über das dabei nach Ziehens Meinung sich geltend machende unbewußte unwillkürliche und bewußte willkürliche Wollen hier etwas zu sagen, ist nicht der Ort, weil wir dann auf die eigentümlichen materialistischen Vorurteile Ziehens eingehen müßten. Ebenso gehen wir auf die Gründe, welche Ziehen veranlassen, die Apperzeptionstheorie für überflüssig zu erklären, nicht ein, da wir in der Apperzeption einen Willensakt sehen, von welchem psychischen Geschehen Ziehen eine rein materialistische Anschauung hat.

Die in den Zellen verbleibenden Erinnerungsdispositionen verblassen nach Ziehens Meinung bald. Fünf Minuten nach dem ursprünglichen Eindrucke beginnt schon diese Verblassung. Durch den Stoffwechsel, meint Ziehen, werden die Dispositionen nach und nach ausgetilgt (weggeschwemmt, wie er sagt), falls sie nicht durch Assoziationen derselben Art aufgefrischt werden. Da aber jede Gehirnzelle ein komplizierter Organismus ist, an dessen nervöse Struktur die psychischen Prozesse gebunden sind, so kann vom Stoffwechsel, sofern er nicht diese nervöse Struktur durch Gifte, wie Alkohologene oder Nikotin schädigt, die latente Energie der Dispositionen nicht verändert werden.

Ziehen nimmt für die Psychologie nur empirische Gesetze an, ohne indes die ästhetischen und ethischen Gesetze leugnen zu wollen; auch gibt er zu, daß eine rein materialistische Anschauungsweise die psychischen Probleme nicht erschöpfen und erklären könne.

Wir gehen nun zu W u n d t, dem eigentlichen Schöpfer der modernen Gedächtnistheorie, über, dem Begründer der modernen, exakten, auf im psychologischen Laboratorium ausgeführten Experimenten sich aufbauenden Erfahrungspsychologie. W. Wundt (Universitätsprofessor in Leipzig, geboren 16. August 1832 zu Neckarau),

der maßgebende Führer auf dem Gebiete der neueren Gedächtnistheorie, unterscheidet Verschmelzungen, Assoziationen und Apperzeptionen. Die Verschmelzungen entstehen aus der Verbindung von Empfindungselementen. Sie sind unvollkommen, wenn die Elemente leicht unterschieden werden können. Sie sind vollkommen, wenn nur durch besondere Aufmerksamkeit und Zuhilfenahme experimenteller Hilfsmittel noch die einzelnen Elemente herausgefunden werden, zum Beispiel die Aliquottöne eines Klanges, welche nur durch besondere Aufmerksamkeit und durch Anwendung von Resonatoren zu unterscheiden sind. Assoziationen dagegen sind Verbindungen fertiger Vorstellungen. Der Wille verhält sich hier nach Wundts Meinung passiv, die Assoziationen bilden sich ohne unser direktes Zutun, zum Beispiel die Tonreihe, die Gruppe der in dem Zimmer befindlichen Gegenstände usw. Bei den Apperzeptionen verhält sich der Wille aktiv, das heißt der Entscheid für die Aufnahme in die Assoziation geht der Apperzeption voraus. Die Assoziationen teilt Wundt wieder in simultane und in sukzessive. Bei den simultanen Assoziationen folgen die Elemente so rasch, daß sie zeitlich ungetrennt erscheinen. Sukzessive Assoziationen sind jene, bei denen die Verbindung durch die Sonderung in mehrere Akte eine Verzögerung erfährt. Da die Sinneserlebnisse (Empfindungen) nach einem psychischen Naturgesetze räumlich und zeitlich projiziert, das heißt als unsere Wahrnehmungen nach außen versetzt werden, so muß es so viele Projektionsfelder geben, als wir Sinne unterscheiden, also mindestens acht und mit Zurechnung des Orientierungssinnes neun. Auf jedem Sinnesfelde sind simultane Assoziationen möglich, das heißt alle Eindrücke, welche das reizaufnehmende Organ (zum Beispiel die Gesamtheit der Netzhautfasern) zu erfassen und weiterzuleiten imstande ist, beispielsweise die Gesamteindrücke, welche von einem großen Anschauungsbilde ausgehen, vor dem der Schüler steht. Simultan wird eine Assoziation jedoch nur erzeugt, wenn die Eindrücke auf einem Sinnesgebiete gleichzeitig wirken; folgen sie einander, so entsteht eine sukzessive Assoziation. So kann die Reihenfolge einer Anzahl von Tierabbildungen in einem Lehrbuche der Zoologie nur eine sukzessive Assoziation ergeben. Nicht minder sind die Wortreihen beim Lesen oder Auswendiglernen sukzessive Assoziationen. Die disparaten Merkmale einer Anschauung dagegen, zum Beispiel eines Apfels, bilden Komplikationen, welche dadurch, daß eine Empfindung, zum Beispiel die Gesichtswahrnehmung, die herrschende ist, als eine Einheit erscheinen. Sie bilden trotzdem keine simultane Assoziation, weil Sehen, Hören, Riechen, Schmecken, Betasten und dergleichen nicht genau

gleichzeitig erfaßbare Eindrücke liefern, so schnell auch von einem Eindruck zum andern übergegangen werden kann. Diese Beschränkung hat die alte Schule die Bewußtseinsenge genannt. Sie ist von maßgebendem Einflusse für die Reproduktionsart der sukzessiven Assoziationen, das heißt von Gruppenerlebnissen.

Die Apperzeption ist nach Wundt entweder eine einfache nach der Relation und Vergleichung, oder eine zusammengesetzte nach der Analyse und Synthese. Für die Apperzeption, welche sowohl als Produkt der Intelligenz wie als Produkt des Willens zu fassen ist, nimmt Wundt ein Apperzeptionsorgan im Stirnhirn an. Wenn dies in dem Sinne verstanden werden soll, daß die der Apperzeption vorhergehende Synthese die Funktion eines Gehirnzentrums ist, so kann man nur zustimmen. Denn ebenso wie der Willensimpuls von den Zentralorganen der motorischen Funktionen, zum Beispiel vom Zentralorgane der Sprache, übernommen und dann in entsprechender Weise nach den untergeordneten motorischen Organen differenziert und von diesen nach den beteiligten Muskelbündeln und ihren Fasern analysiert wird, bis die erforderliche Reihe tönender Ausdrucksbewegungen vollständig abgelaufen ist, so verhält es sich umgekehrt mit den zufließenden Reizen der einzelnen Faserendigungen der Sinnesnerven. Diese werden in zunehmender Synthese den Ganglien höherer Funktionsart zugeführt und regen von diesen Beziehungsmittelpunkten aus den Willen zu Erlebnissen an.*)

Die Ursache des Erinnerungsvorganges sucht Wundt in der Assoziation. Eine Reproduktion im Sinne Herbarts und Benekes gibt es nicht. Die neu ins Bewußtsein tretende Vorstellung ist von der früheren immer verschieden und ihre Elemente sind aus mehrerlei vorausgegangenen Vorstellungen entnommen.

Das sogenannte sinnliche Wiedererkennen knüpft sich an die neue Wahrnehmung. Bei einer Erinnerungsvorstellung treten gewöhnlich mehrere Komplikationen wieder in Kraft, nämlich der begleitenden Umstände des ursprünglichen Erlebnisses. Wird mir sofort klar, daß ich das momentane Erlebnis schon hatte, daß ich zum Beispiel den Menschen, der jetzt vor mir steht, schon gesehen habe,

---

*) Man könnte diesen Vorgang veranschaulichen durch die von Tausenden von Arbeitern vollzogenen Leistungen einer komplizierten Fabrik, zum Beispiel einer Gasversorgungsanstalt für eine Weltstadt. In jeder Abteilung wird durch Zentralapparate erkennbar, wie die einzelnen Teile der Anlage arbeiten, bis schließlich von einem Hauptzentralapparate in Ziffern und Worten der Gesamtzustand der ganzen Anlage ablesbar ist.

so nennen wir dies das Wiedererkennen. Erfolgt dies, ohne daß wir uns der bei dem früheren gleichen Erlebnisse vorgekommenen Begleitzustände erinnern, zum Beispiel an den Ort, wo, oder in welcher Gesellschaft und unter welchen Verhältnissen wir jenen Menschen schon sahen, so ist dies das unmittelbare, völlig zweifellose Wiedererkennen ohne Angabe der Motive des Wiedererkennungsurteils. Sind wir jedoch nicht ganz sicher, suchen wir zur Begründung des Erkennens nach räumlichen und zeitlichen Begleitumständen, so verzögert sich das Erkennungsurteil oder richtiger der Wahrscheinlichkeitsschluß, der sich aber mit der Zunahme der Gründe mehr und mehr zum Gewißheitsschluß steigert. Dieses Erkennen heißt dann motiviertes unmittelbares Wiedererkennen. Wenn nicht das Erlebnis selbst, sondern Hilfsvorstellungen das Erkennen herbeiführen, so ist dies ein mittelbares Wiedererkennen. Zum Beispiel ich fahre mit einem mir unbekannt dünkenden Manne in einem Coupé. Da nennt sein Nachbar, der mit ihm spricht, den Namen des scheinbar Unbekannten, redet vom Geschäfte, das er treibt usw. Ein Mann dieses Namens, der ein solches Geschäft führt, ist mir aber bekannt, ich sehe nun meinen Reisegesellschafter genauer an und finde, daß er in der Tat mir von früher her bekannt ist. Dies ist mittelbares Wiedererkennen.

Wundt ist übrigens der Meinung, daß alle drei Formen des Erkennens nur Modifikationen eines und desselben Prozesses sind. Beim unmittelbaren Wiedererkennen, also ohne Motivierung, sind nur die motivierenden Nebenvorstellungen sofort wieder aus dem Bewußtsein entschwunden.

Die Ursachen des unmittelbaren Wiedererkennens liegen nach Wundt:

1. In der Geläufigkeit der Erfahrung. Wenn ein Kind oft schon das Bild eines Löwen im Bilderbuche angesehen hat, so erkennt es beim Aufschlagen dieses Bildes das dargestellte Tier sofort.

2. In der Kürze der Zeit zwischen einem Erlebnis und dessen Wiederkehr. Wenn wir bei einem Spaziergange einem Bettler begegnen, der uns anspricht, und von dem wir später bei der Rückkehr wieder angesprochen werden, so erkennen wir ihn sofort.

3. In der Stärke des Gefühls, mit welchem das ursprüngliche Erlebnis behaftet war. Zum Beispiel das kleine Mädchen erblickt den Knaben, von dem es am Tage vorher geschlagen wurde, und erkennt ihn sogleich erschrocken wieder.

Das Erkennungsgefühl soll nach Wundt gleichzeitig mit dem Bewußtwerden des Erlebnisses eintreten; doch ist's eigentlich so, daß an das Erkennungsurteil das entsprechende Gefühl sich anschließt.

Dasselbe ist aber zu trennen von dem Gefühl, welches das Erlebnis als solches in uns hervorruft. Das Erkennungs- und Wiedererkennungsgefühl ist zunächst immer ein Lustgefühl. Der erkannte oder wiedererkannte Gegenstand kann aber als solcher ebenso gut ein Lust- wie ein Unlustgefühl erregen. Es wird zum Beispiel die Maus beim Anschauungsunterrichte besprochen und ein Mäuslein den Kleinen vorgezeigt. Das Erkennen des Tieres erzeugt ein Lustgefühl. Der Anblick des Tierleins kann aber bei einem Büblein Vergnügen, bei einem Mägdlein Ekel hervorrufen. Die Intensität des Erkennungsgefühls hängt auch von der Art der Assoziation ab, in welche das Erkennen die Sache einreiht. Wenn das Kind eine nahende Person als einen Mann überhaupt, oder als den eigenen Vater erkennt, so ist die Lust des Erkennens natürlich eine sehr verschiedene. Aus diesen angeführten Hauptsätzen leuchtet die Brauchbarkeit dieser Theorie für die methodische Praxis ein. Sie ist auf naturwissenschaftlichem Wege, das heißt empirisch und experimentell erworben und philosophisch begründet.

Mit der Wundtschen Hypothese vom psychophysischen Parallelismus, die mir bei dem zutreffenden Begriffe Wundts von der psychischen Energie eigentlich überflüssig erscheint, hat die Gedächtnistheorie Wundts nichts zu tun, weshalb eine Besprechung der Wundtschen Ansicht vom psychophysischen Parallelismus nicht notwendig ist. Mir will scheinen, daß auch in dieser Hinsicht mein verehrter Lehrer Fechner den richtigen Weg angedeutet hatte.*)

Indem ich die sich teils anschließenden, teils verwandten, teils auf bestimmte Richtungen der modernen Gedächtnistheorie wenigstens Rücksicht nehmenden Ansichten von Fichte, Fortlage, Habrich, Hartmann, Jodl, Lopps, Külpe, Rehmke usw. hier unerwähnt lassen muß, will ich nur die Theorie Höflers noch eingehender darlegen. Ich tue dies zunächst deshalb, weil Höfler ein österreichischer Psycholog und selbst Schulmann ist, dann aber auch, weil Höfler der modernen Gedächtnistheorie sorgfältig prüfend gegenübersteht.

In besonders klarer, den modernen Forschungen Rechnung tragender Weise behandelt Schulrat Prof. Höfler in Wien in seiner 1897 erschienenen Psychologie die Gedächtnistheorie. Der Kern derselben ist in Nachstehendem zusammengefaßt. Nach Aufhören des peripheren Reizes verblassen die Erlebnisse. An einige kann man sich gar nicht mehr erinnern, andere dagegen sind nur zeitweilig

*) Fechner, der mich bei meinen psychologischen Experimenten freundlich durch seinen Rat unterstützte, hat sich nie ablehnend gegen meine voluntaristische Anschauungsweise (monistische Kraftwesentheorie) und ihre das Prinzip der Wechselwirkung einschließende Psychologie verhalten.

vergessen. Die Identitätstheorie nimmt an, daß das ursprüngliche Erlebnis A und das reproduzierte A_1 identisch, das heißt inhaltsgleich seien. Die Dispositionstheorie dagegen behauptet, daß von A nur eine Disposition, das heißt nur eine Modifikation der betreffenden Kombination psychischer Kräfte bleibe, die inaktiv verharre. Wird sie in irgend einer Weise zu aktiver Wirkung ausgelöst, so tritt sie wieder in Wechselwirkung mit unserer psychischen Einheit, wodurch sie zwar nicht ein gleiches, aber doch ein dem ursprünglichen Erlebnis inhaltsähnliches neues Erlebnis erzeugt. Das, was für die Sinneserlebnisse gilt, hat natürlich auch hinsichtlich der Bewegungserlebnisse Geltung. Die Fingerbewegung F bleibt als Disposition DF und diese hat die Fähigkeit, die Bewegung F_1 auszulösen, welche F sehr ähnlich sein kann, aber nicht absolut gleich zu sein braucht. Das Ungereimte der Identitätstheorie weist Höfler gerade an einer Bewegung nach. Die ausgeführte Schreibbewegung für ein „s" zum Beispiel müßte nach der Identitätstheorie als Bewegungserlebnis unverändert in dem Gliede verbleiben, bis auf irgend eine Weise die gebundene Kraft wieder ausgelöst würde. Die Finger wären in bewegungsloser Bewegung, wie bei Denkerlebnissen der Denkende nach der Reproduktionslehre der Identitätstheorie in bewußter Unbewußtheit bleibt. Daß aber die erste Ausführung (oder Vermeidung) dem betreffenden Subjekte angenehm wirksam bleibt, ergibt die zunehmende Leichtigkeit und Sicherheit der Ausführung und ebenso bei Denkerlebnissen die raschere und deutlichere Auffassung, beziehungsweise Wiedergabe. Trotzdem ist die reproduzierte Vorstellung in der Regel weniger lebhaft als die ursprüngliche. Die Vorstellung verblaßt, ihre Elemente zerbröckeln. Das wäre unmöglich, wenn die reproduzierte Vorstellung A_1 gleich dem ursprünglichen Erlebnis A wäre. Wenn die Vorstellungen unter der Bewußtseinsschwelle blieben, so könnte man allenfalls ein Verkümmern annehmen und zugeben, daß von solchen früheren Vorstellungen nicht das Ganze, sondern nur Teile in das Bewußtsein zurückkehrten, aber ein Verblassen wäre ausgeschlossen. Wenn aber wirklich die produzierte und die reproduzierte Vorstellung identisch wären, so wären sie es doch nicht hinsichtlich der Zeit ihrer Entstehung. Die reproduzierte Vorstellung ist gegenwärtig, die ursprüngliche Vorstellung ist vergangen.

Eine Vorstellung im Gedächtnis haben, heißt, durch Wahrnehmungen die Fähigkeit (Disposition) erworben haben, inhaltsähnliche Vorstellungen zu erleben. In diesem Sinne hält Höfler auch ein Urteils-, Gefühls- und Begehrungsgedächtnis für möglich. Da das Fühlen aber im Erlebnisse mitgegeben ist, das Begehren sich

nur auf Erlebnisse richtet, deren Verstärkung, Fortdauer oder Herbeiführung (oder Vermeidung) dem betreffenden Subjekte angenehm ist, so kann weder das Gefühl noch das Begehren als solches reproduziert werden, sondern nur das Erlebnis, an welches sich das Gefühl anschließt oder worauf das Streben sich richtet.

Die Disposition definiert Höfler als die Fähigkeit zur Erzeugung von Erinnerungen. Bedingungen für das Zustandekommen von Dispositionen und für deren Wiederaktivwerden sind:

a) Assoziationsgesetze,
b) Reproduktionsgesetze.

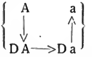
Die Assoziationen sind entweder Ähnlichkeits- oder Gleichzeitigkeitsassoziationen. Zum Beispiel meine Photographie wird den Besitzer an mich erinnern (Ähnlichkeitsassoziation). Rosenduft erinnert mich an bestimmte Rosen oder an die Stelle des Gartens, wo derartig duftende Rosen wachsen (Gleichzeitigkeitsassoziationen).

Nach der Identitätstheorie, welche annimmt, daß die reproduzierten und produzierten Vorstellungen dieselben sind, wären die Assoziationen durch eine Art von Band verknüpfte Vorstellungen, zum Beispiel die Vorstellung der Pflanze mit der Vorstellung des Ortes, worauf sie wächst.

Die Dispositionstheorie gründet dagegen die Assoziationen auf die Gleichzeitigkeit oder doch wenigstens die zeitliche Nähe der Erlebnisse, zum Beispiel die Erlebnisse:

„Rosenduft, Rosenfarbe, Rosengarten"
A + B + C. Sie erzeugen die Dispositionen:
DA + DB + DC,
welche nun zusammen die Assoziation bilden.

Die Entstehung solcher Assoziationen sei zwar psychisch nicht wahrnehmbar, sie ergebe sich aber aus den Reproduktionserscheinungen als Tatsache, das heißt DA wird bei Aktivierung Anlaß für das Mitaktiviertwerden von DB und DC. Schematisch läßt sich das ungefähr so darstellen:



Das Erlebnis A ist assoziiert mit dem ähnlichen Erlebnis a, ebenso sind die Dispositionen DA und Da als ähnlich mit einander verknüpft. Wird nun DA wieder als Da aktiv (das heißt reproduziert), so wird auch Da, als mit DA verknüpft, reproduziert.

In Wirklichkeit verhält sich die Sache wohl nicht ganz genau so, sondern den von unserer inneren psychischen Einheit beim Re-

produktionserlebnis A_1 erfließenden Erkennungsurteil, beziehungsweise Erkennungsgefühl schließt sich möglichenfalls gar nichts an. Es kann sich aber an die Aktivierung der Disposition DA die Aktivierung der Disposition Da anschließen, dann muß aber wieder das Doppelerkennungsurteil aus unserer psychischen Einheit sich ergeben; dieses Erlebnis A_1 hatte ich schon und es ist dem Erlebnisse A, welches ich jetzt als A_1 erlebe, ähnlich. Weil das Urteil des Erkennens (oder Wiedererkennens) sehr rasch verläuft und nur das angenehme Gefühl des Erkennens sich unmittelbar anschließt, so wird das Erkennungsgefühl häufig als das einzige, ja zuweilen als das primäre angenommen. Da bei dem Neuerlebnisse von A als A_2 sich ebenfalls das Erkennungsurteil und Erkennungsgefühl anschließen kann (nicht muß) und dadurch DA mitaktiviert wird, so kann dadurch das als ähnlich verbundene Da aktiv und mit dem entsprechenden Erkennungsurteil und Erkennungsgefühl verknüpft werden. Zu diesen mittelbaren Reproduktionsvorgängen mit dem Übergange in die Gedächtnisphänomene durch das Erkennungsurteil und Erkennungsgefühl ist aber ein minimale Zeit erforderlich, und wo diese fehlt, bleibt auch die Erkennung und die Reproduktion des Ähnlichen aus, was nicht ausnahmsweise, sondern in der Regel der Fall ist. Deshalb gilt immerhin das von Höfler aufgestellte Gesetz, daß, je ähnlicher die Vorstellungen sind und je fester durch Wiederholung die Verknüpfung wird, desto gesicherter die Reproduktion des Ähnlichen ist. Nun versucht Höfler dies in Einklang mit der Zellentheorie zu bringen. Sind in den Zellen X, Y, Z die ähnlichen Erlebnisse A, a, α assoziiert und in den Dispositionen DA, Da, Dα reproduktionsfähig geworden, so wird durch Wiederholung dieser Assoziation jede Disposition einen Zuwachs und die Ähnlichkeitsassoziation eine größere Festigkeit erhalten, wenn nicht Störungsfälle eintreten.

Die Reproduktion durch Gleichzeitigkeit faßt Höfler in der Weise auf, daß er sich die Erlebnisse als Paare eng verbunden denkt, zum Beispiel die fremdsprachlichen Vokabeln und ihre Übersetzung. Dabei kommt es wesentlich auf Wiederholung an, diese Paarung zu befestigen, nach der Formel $A1+B1$, $A1_1+B1_1$, $A1_2+B1_2$. Natürlich wird Höfler voraussetzen, daß dadurch die Dispositionen entsprechende Kraftzuwächse (Steigerung der Reproduktionsenergie) erfahren.

Die Frage, was Dispositionen seien, erörtert Prof. Höfler ebenfalls. Die bisherigen Erklärungen als Spuren oder als ausgefahrene Geleise seien keine Erklärungen, sondern nur andere Worte für „Disposition". Die Dispositionstheorie sei eben eine Hypothese.

Die Assoziationen seien etwa so zu denken, daß, wenn die Zelle ZA zugleich mit ZB erregt wird, bei einer bloßen Erregung von ZA auch die in ZB verbliebene Disposition auch ohne äußeren Reiz wieder aktiv wird, daß also die erregte Vorstellung A sich dann mit der reproduzierten Vorstellung B verbindet, und ebenso kann natürlich der neue Reiz in ZB und ebenso das Aktivwerden der Disposition in ZB die Zelle A wieder miterregen. Bezüglich der Zellentheorie macht nun Höfler noch eine Anzahl sehr richtiger Bemerkungen. Es trete ja bei den Erregungen der Seelenfelder nicht eine einzelne Zelle, sondern immer eine ganze Zone in Funktion, also nicht Z sondern SZ sei beteiligt. Die Assoziationsfasern verbinden also die verschiedenen Teile der betreffenden Zone, so daß also eine Assoziation in der Formel ZA+ZB+ZC . . . in der Zone SZ zu denken wäre. Es würde also bei der Erregung von ZA auch ZB oder ZC usw. und bei der Erregung von ZB auch ZA und ZC gleichzeitig erregt.

Das Ähnlichkeitsgesetz der Reproduktion würde also so zu erklären sein: Wenn der durch den Reiz x in ZA erregte Zustand dem durch den Reiz y in ZB zu erregenden Zustand ähnlich ist und in ZB dieser Zustand als Disposition inaktiv besteht, so wird derselbe, wenn ZA erregt wird, infolge der bestehenden Assoziation auch ohne den äußeren Reiz y wieder aktiv.

Was hier Höfler in Bezug auf zwei oder drei Zellen anführt, kann natürlich auch für eine größere Reihe oder Gruppe von Zellen, ja für eine ganze Zone gelten, sonst wäre es ja nicht möglich, durch Zerlegung eines Blickfeldes in Blickkreise und Blickpunkte sich nach und nach das ganze Blickfeld einzuprägen. Wenn nach der Annahme Wundts Assoziationszentren für die Erzeugungsgruppen (Anschauungen) bestehen, so muß das hier Gesagte auch für eine solche Zone und ihre Elemente gelten.

Nun aber bleibt natürlich noch die letzte Zusammenfassung in unserer zentralen psychischen Einheit notwendig, ohne welches jedes geistige Leben unverständlich wäre, denn bei einer Annahme von milliarden- oder richtiger billionenfacher Anzahl von Einzelvorgängen bliebe ohne einheitliches Bewußtsein das Psychische eine unfaßbare Zerfahrenheit, deren Zusammenwirken beim Fehlen einer zusammenfassenden Einheit stets ein Chaos von Einzelzuständen bliebe und nie ein einheitliches Leben ergäbe. Wenn der Materialist Professor Ziehen behauptet, ihm genüge die allgemeine Gesetzlichkeit des Wirkens, um aus billionenfachen Teilwirkungen ein einheitliches Handeln begreiflich zu finden, so sind andere Leute eben den Forderungen der Philosophie etwas gefügiger, sie verlangen, daß

(damit der Nichtsinn nicht zum Unsinn werde) den Forderungen der logischen Normen auch auf naturwissenschaftlichem Gebiete ihr Recht eingeräumt bleibe.

Wir steigen also von den synthetisch-zentral geeinten Eindrücken (Wahrnehmungen) der einzelnen Sinnesfelder zu der in den entsprechenden Assoziationszentren für die Empfindungsgruppen (Anschauungen) stattfindenden Synthese auf und lassen diese dann in Wechselwirkung mit unserer zentralen Willenseinheit treten. Bei der mit höchster Zweckmäßigkeit durchgeführten Arbeitsteilung in unserem Organismus (wer diese Zweckmäßigkeit nicht sehen will, dem ist eben nicht zu helfen) ist, wie bei allen Organisationen ein zentraler Zusammenfluß notwendig.*) Höfler ist der Ansicht, daß Assoziationen wesentlich auf Ähnlichkeiten beruhen und daß es sich bei der Reproduktion meist nur um ähnliche, selten um gleiche Vorstellungen handle. Er lehnt es aber ab, auf eine Zurückführung der Ähnlichkeitsassoziationen auf die Gleichzeitigkeitsassoziationen einzugehen. Die übliche Ausdrucksweise: „Assoziationen" hält er zwar für nicht genau, aber doch für brauchbar.

Er nimmt außer den intellektuellen Bedingungen der Assoziation auch emotionale an, doch dürfte das von Höfler hierbei ins Auge Gefaßte wohl mehr in die Bedingungen für den F l u ß der Vorstellungen zu rechnen sein.

Von den Gesetzen der Assoziation nimmt Höfler zunächst die vier Aristotelischen Gesetze an, nämlich Ähnlichkeit (innere Assoziation), Gegensatz, Gleichzeitigkeit (zeitliche Nähe, äußere Assoziation) und Reihenfolge. Doch neigt er der richtigen Ansicht zu, daß sich die Kontrastgesetze auf das Ähnlichkeitsgesetz zurückführen lassen, da Ähnlichkeit und Kontrast nur spezielle Fälle des Reihengesetzes sind, nämlich des Gesetzes konträrer Reihen.

Ob die Assoziationen nach räumlichem Beisammensein auf Gleichzeitigkeit zurückzuführen seien, läßt Höfler unentschieden. Auch die logischen Assoziationen (Über- und Unterordnung, Ursache und Wirkung, Zweck und Mittel) könnten nach seiner Meinung auf Gleichzeitigkeit zurückgeführt werden.

*) Daß alles dann im Erdorganismus, sodann im Sonnenorganismus und schließlich im Weltorganismus zusammenfließt, und daß immer aufsteigend psychische Kräfte das Untergeordnete regeln, bedingt eben jene Erscheinungen, aus derem geordneten Verlauf wir die Naturgesetze, astronomischen Bewegungsgesetze und dergleichen ableiten. Wenn die extremen Materialisten leugnen wollen, daß dies so ist, so tut das nichts, es bleibt trotz der Ableugnung so, wie es ist.

Das Reihengesetz behandelt Höfler sehr eingehend, und zwar eigentlich im Anschlusse an Herbart. Obwohl Herbart dabei wesentlich nach der Erfahrung vorging, hinderten ihn doch an der korrekten Ableitung seiner Gesetze aus der Erfahrung seine metaphysischen Voraussetzungen.*)

Übertragungen, wodurch bei dreigliedrigen Assoziationen das mittlere Glied ausfällt, werden in ihrer Wichtigkeit für das Erlernen fremder Sprachen von Höfler hervorgehoben. Zum Beispiel:

Ungarische Wortklangbilder:	Deutsche Wortklangbilder:	Sachbilder:
Jó reggelt kivánok.	Guten Morgen wünsche ich.	„Vorstellung eines angenehmen Morgens.“ Begriff eines von einem Subjekte ausgehenden Wunsches.

Bei entsprechender Einprägung weckt der ungarische Morgengruß, ohne daß erst die deutschen Wortklangbilder entstehen, sofort den ausgesprochenen Wunschgedanken.

Die Assoziationen zwischen Zeichen und Bezeichnetem behandelt Höfler ebenfalls ausführlich, insbesondere in Bezug auf Sprache und Begriff. Dabei hebt er die Ähnlichkeitsbeziehungen zwischen dem Klangbilde und dem Sachbilde (onomatopoetische Ähnlichkeit) hervor, weist aber darauf hin, daß nur teilweise Klangähnlichkeiten, zum Beispiel zwischen der wirklichen Tätigkeit des Pfeifens und dem Klangbilde besteht, weil überhaupt die Sprache sich mit teilweiser Ähnlichkeit begnüge (ungefähr wie es bei den Bilderschriften der Fall ist), wobei er sinnreich auch auf versteckte Ähnlichkeiten aufmerksam macht, zum Beispiel „hell“ mit einem hellen Vokal, „dunkel“ mit einem dunklen Vokal, „langsam“ mit zwei meist lang gesprochenen Vokalen, „schnell“ mit einem kurzen Vokal. Diese Ähnlichkeiten sind eben herauszufinden, zum Beispiel bei Schlag, Stich. Auch die Nachahmung der Empfindungswirkung auf die Mimik, wie ich's in meinem Aufsatze „Wie die Kinder sprechen lernen“ dargelegt habe, gehört hierher, zum Beispiel süß, sauer, bitter, kalt, heiß, weich, hart, glatt, rauh usw.

Höfler bespricht schließlich die fälschlich als Assoziationen geltenden Verbindungen, die sogenannten „untrennbar gewordenen Assoziationen“ von Ton und dessen Intensität, Farbe und ihrer Flächenausdehnung. Urteile und Schlüsse hält Höfler nicht für Assoziationen. Das sind sie auch ursprünglich nicht, denn es sind

*) Der Verfasser hat dies näher dargelegt in seinem Aufsatze: „Mittel, ein gutes Gedächtnis zu erlangen.“

zunächst Willensakte, aber sie werden zu Assoziationen, und zwar innigster Art, die leider dann sogar das Denken und Handeln in bestimmte Richtungen zwingen und mitunter geradezu lähmen. (Die Beziehung der Formwortsklangbilder zu den Sachbildern, die eine Art von Momentassoziationen herstellen, hätte vielleicht auch erwähnt werden können.)

Die Möglichkeit unmittelbarer Reproduktion nimmt Höfler an. Da jedoch alle Erlebnisse Willensakte sind, so wäre erst zu erörtern, ob wir ganz spontane Willensakte in der Form von Reproduktionsphänomenen erzeugen können, was wir hier nur andeuten wollen.

Schließlich werden auch die Eigenschaften des guten Gedächtnisses besprochen. Zu den üblichen „rasch aufnehmend, umfassend, dauernd, treu und dienstbar" fügt Höfler noch Vielseitigkeit hinzu, was aber eigentlich schon im „umfassend" eingeschlossen ist, da Höfler nur verlangt, daß der große Umfang nicht einseitig, sondern vielseitig sein solle. Wir würden dagegen noch das Merkmal der Sicherheit hinzufügen, weil Dienstbarkeit und Sicherheit, worin wir das Beherrschen des Gedächtnisstoffes verstehen, nicht dasselbe sind. — Über die Besprechung des mechanischen, judiziösen und ingeniösen Gedächtnisses wollen wir hinweggehen und von der Behandlung der Mnemotechnik nur erwähnen, daß Höfler derselben für gewisse Fälle, wo etwas schwer Merkbares unverlierbar eingeprägt werden muß, nicht einen gewissen Wert abspricht, daß er aber die Ziele der Mnemotechnik auf natürlichem Wege für besser erreichbar hält, wenigstens für alles, was wirklich wert ist, gemerkt zu werden. Mit gewissen Gedächtniskünsten zu prunken, wie mit der Fähigkeit des Hersagens der neun Musen nach dem Merkvers: „Kliometerthal, Euer Urpokal" (Klio, Melpomene, Terpsychore, Thalia, Euterpe, Erato, Urania, Polyhymnia, Kalliope) sei einer ernsten Sache nicht einmal würdig.

Seine Gedächtnistheorie schließt Höfler mit der Anführung der Elbinghausschen Messungen (fortgesetzt von Müller und Schumann), denen wir allerdings nur einen beschränkten Wert beilegen kennen.

Das Elbinghaussche Gesetz, daß das Vergessen mit der Zeit zu-, das Behalten abnimmt, ist prähistorisch, ebenso daß man durch Wiederholung das verloren Gegangene wieder herstellen kann. Die von Elbinghaus bei seinen experimentellen Merkversuchen wirklich gewonnenen Zahlen haben nur einen subjektiven Wert, zumal inhaltslose Silben eingeprägt wurden. Mehr Interesse als die Elbinghausschen Zahlen bietet die Höflersche Kurve der abnehmenden Erinnerungsfähigkeit.

Die Gesetze für die Erwerbung von Fertigkeiten durch Übung, in dem Sinne, daß dadurch Dispositionen zum leichteren Vollziehen von Tätigkeiten erworben werden, sind nach Höfler folgende:

Die Vollkommenheit der Leistung wächst mit der Zahl der Übungsakte, und zwar anfangs langsam, später zunehmend schneller, bis auf einem Maximum der Fertigkeit von einer Zunahme der Vollkommenheit nur wenig merkbar wird (Fechnersche Übungskurve). Das Verlieren geläufig gewordener Fertigkeiten verläuft umgekehrt, im höchsten Stadium rasch, im mittleren langsam, im niedersten schnell.*)

Sehr interessant sind die Bemerkungen über den Begriff der Mitübungen, zum Beispiel der linken Hand, wenn die rechte, des anderen Auges, wenn das eine eingeübt worden ist.**) Wir können leider hier nicht näher auf diese Tatsachen eingehen.

Mit der Übungstheorie hängt die Ermüdungstheorie eng zusammen. Da diese noch genauerer Feststellung bedarf, welche auch Höfler erst abwarten will, so begnügen wir uns hier mit dem Hinweis auf die nahe Verwandtschaft zwischen Übung und Ermüdung.

*) Die Kurve steigt besonders rasch, wenn es sich um Übung in der Beurteilung von Erscheinungen und Tätigkeiten handelt, die man früher nicht der Beurteilung unterzogen hat. — Bei bloß auf Sicherheit abzielender Übung, wobei auf Geläufigkeit verzichtet wird, geht das Verlernen wieder nach der ersten Kurve vor sich.

**) Nach meiner Theorie ist das nicht schwierig zu erklären. Da der Impuls einheitlich erteilt vom motorischen Hauptzentrum aufgenommen und in den maßgebenden untergeordneten Zentren, also zum Beispiel in dem rechten und linken Armzentrum ausgelöst wird, so hat die Linke, wenn sie auch untätig bleibt, im Zentrum doch Impulse und Dispositionen aufgespeichert, die nur jetzt Mühe haben, die Muskeln richtig zu innervieren, worin die ganze Schwierigkeit liegt. Meine Linke hat, nachdem die Rechte in der Stenographie sicher war, das stenographische Alphabet auf den ersten Versuch sowohl in gewöhnlicher, wie in Spiegelschrift ganz leidlich getroffen.

IX.

Referate.

1. Über den Ferialkurs für Lehrer, Leoben 1902.

Die Volksschullehrer Österreichs haben in ihrem Streben nach Erhöhung ihrer allgemeinen und beruflichen Bildung schon lange erkannt, daß Hochschulstudien für den angehenden Lehrer ebenso nützlich und fruchtbringend wären, als sie es für den künftigen Arzt, Richter usw. sind. Groß ist daher die Zahl derjenigen, welche wünschen, daß die Vorbildung der Lehrer erweitert und vertieft werde, daß dem Kandidaten für das Volksschullehramt Gelegenheit geboten werde, sein Wissen an der Quelle der höchsten geistigen Bildung, an der Universität, zu schöpfen.

Solange aber dieses Ziel nicht erreicht ist, solange wir Lehrer uns die geistige Reife zum Lehramt später zuerkennen als die k. k. Prüfungskommissionen, muß uns jeder Bundesgenosse willkommen sein, der uns Gelegenheit gibt, unser Wissen nach Ablegung der Reife- und der Befähigungsprüfung zu bereichern und zu ergänzen und unserem Streben nach Hochschulbildung offenkundig Ausdruck zu geben. Ein solcher Bundesgenosse ist uns Volksschullehrern in der „Vereinigung österreichischer Hochschuldozenten" erstanden.

Im Zusammenwirken mit dieser Vereinigung hat der „Lehrerfortbildungsverein" schon zwei Hochschulkurse für Lehrer abgehalten, und zwar im August 1901 in Wolfsberg in Kärnten und im August 1902 in Leoben in Steiermark.

Über den zweiten dieser Kurse einen kurzen Bericht in der „Wiener Pädagogischen Gesellschaft" zu erstatten, ward mir der ehrende Auftrag zuteil.

Die Vorlesungen erstreckten sich auf folgende Themen:

„Einführung in die Pflanzengeographie;" Dozent Dr. Rud. Wagner, Assistent am botanischen Museum der k. k. Universität in Wien.

„Experimentalphysik;" Dr. Artur Szarvassi, Assistent an der deutschen Technik in Brünn.

„Experimentalchemie;" Dr. J. Pollak, Privatdozent an der k. k. Universität in Wien.

„Einführung in die Elemente der höheren Mathematik;" Dr. Anton Lampa, Privatdozent an der k. k. Universität in Wien.

„Geschichte Europas vom XVI.—XVIII. Jahrhundert;" Dr. Kurt Kaser, Privatdozent an der k. k. Universität in Wien.

„Deutsche Literaturgeschichte;" Dr. Robert Franz Arnold, Privatdozent an der k. k. Universität in Wien.

Für alle Hörer gemeinsam las Professor Dr. Wilh. Jerusalem über die „Grundzüge der Psychologie."

Die Vorlesungen begannen am 4. und endeten am 23. August. Nur die Vorlesungen über Experimentalphysik, welche ursprünglich Herr Dr. Leop. Kann, Assistent an der k. k. Bergakademie in Leoben, halten sollte, erlitten einen Verlust von einigen Tagen, da genannter Herr durch Abberufung in eine andere Stellung im letzten Augenblicke verhindert war, wodurch die physikalischen Lehrmittel der Bergakademie unzugänglich wurden, so daß die nötigen Lehrbehelfe erst aus Wien herbeigeschafft werden mußten.

Die Hörerschaft (Lehrer und Lehrerinnen aus fast allen Kronländern der diesseitigen Reichshälfte) folgte den Vorlesungen mit unermüdlichem Interesse. Bei der Güte und Gediegenheit des Gebotenen, über welche man nur ein lobendes Urteil hörte, konnte dies auch kaum anders sein.

Den regen Eifer, mit welchem die Hörerschaft die gebotenen Belehrungen und Anregungen ergriff, kennzeichnet am anschaulichsten die fast komisch wirkende Eile, mit welcher Damen und Herren nach den einzelnen Vorlesungen das Städtchen durchquerten, um nur ja rechtzeitig in die nächste Vorlesung zu kommen und sich ein Plätzchen zu sichern, von dem aus die einzelnen den Vorträgen genau zu folgen vermöchten. (Es wurden nämlich in vier verschiedenen Lehrsälen Vorlesungen gehalten.) Wer so die Hörer und Hörerinnen Leoben im Sturmschritt durcheilen sah (graubärtige Herren und zarte Damen darunter), der muß die Überzeugung gewonnen haben, daß es der Lehrerschaft ernst ist mit ihrem Streben nach Fortbildung.

Die Vorlesungen selbst eingehend zu besprechen, verbietet mir schon die kurz bemessene Zeit, auch könnte ich nur über einen Teil derselben ein Urteil abgeben, da ich die Vorlesungen über Mathematik, Geschichte und Literaturgeschichte nicht hörte. Nur über die Vorlesungen aus Psychologie gestatten Sie mir einige Worte.

Professor Dr. Jerusalem fragt bei allen physischen Vorgängen, welche Bedeutung sie für die Lebenserhaltung des Individuums und der Gattung haben. Diese biologische Betrachtungsweise des Seelenlebens war manchem der Hörer neu und bot deshalb viele Anregungen, den Stoff selbsttätig zu überdenken, wenn es auch zuweilen nicht leicht fiel, alte, liebgewonnene Anschauungen aufgeben zu müssen.

Waren die Vormittage fast durchwegs ernster, anstrengender Arbeit gewidmet, so trat an den Nachmittagen die Ferienerholung in ihr Recht. Aber auch diese wurde zur Fortbildung und Belehrung genutzt. Die freundliche Umgebung der alten Bergstadt an der Mur bot Angenehmes und Nützliches in Fülle. Die landschaftlichen Schönheiten wurden auf zahlreichen Ausflügen genossen und dabei die geographischen Anschauungen der Kursteilnehmer bereichert. Eisenerzer Reichenstein, Leopoldsteiner See, Mixnitzgraben und ein Besuch der Stadt Graz waren nach dieser Richtung wohl die Glanzpunkte, Besuche der großen Eisenwerke in Donawitz bei Leoben, des steirischen Erzberges, der Brauerei in Göß und mancher andern großen Fabrik gaben mannigfaltige Anregungen und Belehrungen.

Bei diesen Ausflügen traten die zum großen Teil einander fremden Kursteilnehmer bald in lebhaften gesellschaftlichen Verkehr und ein reger Gedankenaustausch war die Folge. Daß dabei auch die Schulverhältnisse der einzelnen Kronländer nicht vergessen wurden, ist unter Schulmeistern

wohl selbstverständlich. So haben diese Kurse dazu beigetragen, ein Band zu knüpfen, welches geeignet ist, Lehrer der verschiedenen Nationalitäten unserer Monarchie einander näher zu bringen.

Am Abschiedsabend und in den Schlußvorlesungen kam es auch in Ansprachen zum Ausdruck, daß die rasch entschwundenen Tage der Leobener Kurse zwischen Dozenten und Hörern und unter diesen selbst zahlreiche Fäden gesponnen hatten, welche in den einzelnen ein Gefühl der Zusammengehörigkeit wachgerufen hatten und denselben die Trennung nicht ganz leicht werden ließen.

Was die Erfolge der Kurse betrifft, so scheinen mir dieselben in idealer Hinsicht vollkommen zufriedenstellend. Es dürfte kaum jemand unter den Teilnehmern sein, der nicht für sein Wissen und seine Bildung zahlreiche wertvolle Anregungen mit heim genommen hätte. Der materielle Erfolg wurde leider durch ungünstige äußere Umstände beeinträchtigt, besonders dadurch, daß zu derselben Zeit in Böhmen von der Prager Universität Kurse abgehalten wurden.

Hätte nicht die Vereinigung österreichischer Hochschuldozenten dem Lehrerfortbildungsverein mit einer großmütigen Spende von einigen hundert Kronen unter die Arme gegriffen, so hätte derselbe durch die Leobener Kurse einen materiellen Verlust erlitten.

Zum Schluß noch ein paar Worte über die Hochschulkurse, welche für die nächsten Ferien geplant sind. Als Kursort wurde in der letzten Ausschußsitzung des Lehrerfortbildungsvereines Dornbirn gewählt, da dieser Ort den Kursteilnehmern die günstigsten Bedingungen bietet. Ein großer Teil der Hörer der Leobener Kurse hatte den Wunsch ausgesprochen, die nächsten Kurse mögen in Vorarlberg abgehalten werden, ja einige machten ihre Beteiligung geradezu von diesem Umstande abhängig. Hoffentlich halten alle, die so dachten, ihre Zusage; für das Gedeihen der Kurse wäre das nur vorteilhaft.

Sollte in einem meiner werten Zuhörer der Wunsch entstanden sein, an den Kursen in Dornbirn teilzunehmen, so rufe ich ihm jene Worte zu, mit welchen zahlreiche Kursteilnehmer in Leoben sich trennten: „Auf fröhliches Wiedersehen in Vorarlberg!"

Referent Josef Kreitsch.

In der Debatte wird unter anderem die erfreuliche Tatsache angeführt, daß der Landesausschuß von Mähren und selbst der des kleinen Schlesien die Lehrerferialkurse durch Gewährung von Stipendien kräftig unterstützte, auch Lehrervereinigungen haben zu ähnlichen Zwecken aus eigenen Mitteln beigesteuert. Diese guten Beispiele sollten nicht nur von der Staatsverwaltung, sondern auch von den Landesausschüssen anderer Kronländer, welche bisher solcher Kurse nicht gedacht haben, befolgt werden.

---

2. Lehrbuch der Psychologie.

Von Professor Dr. Wilh. Jerusalem. 3., vollständig umgearbeitete Auflage des Lehrbuches der empirischen Psychologie. Wien und Leipzig. Wilh. Braumüller 1902. Preis geb. 4 *K*.

Prof. Jerusalem bietet uns in seinem Lehrbuche nicht Herbartsche Psychologie, sondern eine auf den modernsten wissenschaftlichen Errungenschaften fußende. Wir werden nicht, wie das bisher geschah, ausschließlich

mit den bereits fertigen seelischen Erscheinungen bekannt gemacht, sondern auch mit ihrer Entstehung und Entwicklung. So begnügt sich zum Beispiel der Verfasser nicht bloß mit der bloßen Definition der Aufmerksamkeit, er spürt vielmehr ihrer Entstehung nach, er zeigt uns, daß diese seelische Tätigkeit für die Erhaltung des Lebens notwendig ist. Dieser biologische Gesichtspunkt ist im ganzen Buche festgehalten. An die Aufzeigung des biologischen Ursprungs einer seelischen Erscheinung schließt sich ganz naturgemäß die Bekanntmachung mit der Entwicklung derselben. So verbindet der Verfasser die biologische mit der genetischen Methode. Daß diese Art der Behandlung psychischer Erscheinungen gerade für den Lehrer von besonderem Werte ist, braucht nicht erst betont zu werden. Nicht der Lehrer wird einen den psychologischen Gesetzen entsprechenden Unterricht erteilen können, der nur weiß, was Aufmerksamkeit ist, sondern derjenige, welcher auch Kenntnis davon hat, wie die Aufmerksamkeit im Kinde entsteht und wie sich dieselbe fortentwickelt. Nach dieser kurzen Kennzeichnung der Methode gehe ich zur Besprechung der Anlage des Buches über.

Das Buch gliedert sich in eine Einleitung, drei Abschnitte und einen Anhang. In der Einleitung werden wir mit den Grundtatsachen und Grundbegriffen der Seelenlehre bekannt gemacht. Dann bespricht der Verfasser, ausgehend vom Begriffe der Psychologie, Aufgabe, Stellung und Methoden der Psychologie. Eingehendere Behandlung erfährt der physiologische Apparat: das Nervensystem. Weiters folgen Kapitel über die Grundfunktionen des Bewußtseins (Erkennen, Fühlen und Wollen) und die Entwicklungsstufen desselben. — Entsprechend den drei Grundfunktionen behandelt der erste Abschnitt das Erkennen, der zweite das Fühlen und der dritte das Wollen. Der Anhang handelt von den wichtigsten Unterbrechungen und Störungen des Seelenlebens.

Die Psychologie ist für Prof. Jerusalem eine reine Erfahrungswissenschaft und nicht mehr wie früher ein Teil der Metaphysik. Daher hat sich die Psychologie auch nicht mit der Frage nach dem Wesen der Seele zu beschäftigen. Für den Verfasser ist die Seele nichts anderes als der innige Zusammenhang des Seelenlebens. Auch in der Auffassung vom Wesen der seelischen Erscheinungen bleibt der Verfasser auf dem Boden der Empirie. Die seelischen Vorgänge sind von den physischen Vorgängen vollkommen verschieden, sie sind mit letzteren nicht vergleichbar. Den psychischen Erscheinungen fehlt vor allem das räumliche Element. Das Charakteristikum der seelischen Phänomene ist vielmehr ein stetes Fließen. Die Freude als seelische Erscheinung ist gänzlich verschieden von dem ihr entsprechenden Nervenprozeß. Der Verfasser verhält sich daher zur materialistischen Auffassung, für die psychische Erscheinung und Nervenprozeß identisch sind, ablehnend. Damit ist aber Prof. Jerusalem keineswegs der spiritualistischen Ansicht, daß ein seelisches Phänomen ohne Nervenprozeß möglich sei. Der Verfasser weist vielmehr mit Nachdruck auf den Zusammenhang psychischer und physischer Vorgänge hin.

Mit der allgemeinen Besprechung ist aber diese Arbeit zu wenig charakterisiert, ich muß daher auf einige Einzelheiten etwas näher eingehen.

Sehen wir einmal zu, wie der Verfasser die Empfindung behandelt. Entsprechend der genetischen Methode werden wir mit der Entstehung und Entwicklung der Empfindung bekannt gemacht. So zeigt uns der Verfasser, wie sich die Empfindung aus dem chaotischen Gefühlszustand des neugebornen Kindes entwickelt. Lust und Unlust sind am

Anfange des Seelenlebens. Von einer Beziehung der dunklen Gefühle auf die Außenwelt ist noch gar keine Spur vorhanden. Erst nach und nach differenzieren sich die Gefühle. Das Kind wird sich der Verschiedenheit in den Gefühlen nach und nach bewußt. Die Empfindung ist dann jener Bestandteil der Änderung des Bewußtseinszustandes, der von der Beschaffenheit des Reizes abhängt. Die ursprünglichen Empfindungen sind die Tastempfindungen. Nicht nur in Bezug auf die individuelle Entwicklung ursprünglich, sondern auch auf die Entwicklung der Gattung. Nach dieser Auffassung sind die übrigen Sinne aus dem Tastsinne durch Differenzierung entstanden. Darnach ist zum Beispiel das Auge als ein Gesichtsreizen besonders angepaßter Tastapparat zu verstehen.

Eine Besprechung verdient weiters das Kapitel über die Apperzeption, umsomehr, als die Urteilstheorie des Verfassers auf dieser wichtigen physischen Funktion beruht. Unter Apperzeption versteht Prof. Jerusalem die Formung und Aneignung einer Vorstellung infolge der durch die Aufmerksamkeit aktuell gewordenen Vorstellungsdispositionen (Erfahrungsschatz). Da die Erfahrung bei den einzelnen Menschen eine verschiedene ist, so ist auch die Auffassung oder Apperzeption eine verschiedene. Von dieser verschiedenen Apperzeption unterscheidet der Verfasser eine von allen Menschen allem Geschehenen in gleicher Weise entgegengebrachte Apperzeption, die er fundamentale Apperzeption nennt. Unter dieser versteht der Verfasser jene Apperzeptionsweise, nach welcher alle Vorgänge der Umgebung als Willensäußerungen selbständiger Objekte gedeutet werden. So faßt das Kind die Objekte der Außenwelt als beseelte Wesen auf. Das Erleben seiner eigenen Willensimpulse schafft hier im Kinde jene Vorstellungsmasse, welche die animistische Auffassung der Vorgänge der Außenwelt bewirkt. Aber auch das entwickelte Bewußtsein faßt jeden Vorgang als Willenshandlung irgend eines Kraftzentrums auf. An Stelle des Willens tritt eben der uns geläufige Begriff der Kraft. Auf der fundamentalen Apperzeption beruht die Urteilstheorie Prof. Jerusalems. Nach dieser Theorie ist der Urteilsakt keine Synthese, sondern vielmehr eine Analyse, eine Gliederung des Vorstellungsinhaltes. Gegeben ist uns ein ungeteiltes Ganzes: zum Beispiel eine blühende Rose. Infolge der fundamentalen Apperzeption fassen wir das Blühen als eine Willens- oder Kraftäußerung des Kraftzentrums Rose auf. Dadurch wird in unserem Bewußtsein das Ganze „blühende Rose" gegliedert in das Kraftzentrum „Rose" und in die Willensäußerung „blüht". Der sprachliche Ausdruck dieser Urteilsfunktion ist dann der Satz: Die Rose blüht.

Auch in Bezug auf die Gefühle vertritt der Verfasser die modernere Auffassung. Gemäß der dem Werke zugrunde gelegten Methode bespricht Prof. Jerusalem selbstverständlich auch die Bedeutung der Gefühle für die Lebenserhaltung. Der Wille findet ebenfalls eine genetisch-biologische Behandlung. Von der triebartigen Willensäußerung des Kindes führt uns der Verfasser zum vollendeten Wollen des erwachsenen Menschen. Eine allseitige Beleuchtung erfährt ferner das vielumstrittene Problem der Willensfreiheit.

Jerusalems Lehrbuch der Psychologie kann zum Studium nur wärmstens empfohlen werden. Das Buch strotzt nicht von Definitionen. Wer das Buch mit Erfolg benützen will, muß studieren und nicht memorieren. Ein weiterer Vorzug ist noch die klare und verständliche Ausdrucksweise. Ich wünsche daher diesem Buche die weiteste Verbreitung unter Studierenden und Lehrern. Referent Theodor Steiskal.

3. Die Anschaulichkeit im geographischen Unterrichte.

Ein Beitrag zur Methodik dieses Gegenstandes von Hans Trunk. 4. Aufl. Wien, K. Gräser & Cie. Preis geb. 4 *K*.

Mit der Erkenntnis der Wichtigkeit des Unterrichtes in den Realien ist die Bedeutung des Unterrichtes in der Geographie bedeutend gefördert worden. Leider aber währte es geraume Zeit, bis mit dieser Erkenntnis auch die Methodik dieses wichtigen Gegenstandes sich hob, und heute noch müssen wir eingestehen, daß die Methode dieser Disziplin immer noch eine der schwächsten Säulen ist, auf welchen das Gebäude unseres modernen Unterrichtswesens steht. Die Ursache dieses Übels ist einerseits in der Schwierigkeit des zu lehrenden Gegenstandes selbst, anderseits in der noch immer ungenügenden methodischen Ausbildung der Lehrer zu suchen. Der Satz: „Anschauung ist die Grundbedingung für den Erfolg des Unterrichtes" wird wohl heute von keinem Lehrer als Wahrsatz bestritten, aber trotzdem wird in der Geographie noch fleißig memoriert und das Aufzählen aller Provinzen des Deutschen Reiches mit den Hauptstädten samt Einwohnerzahlen oder die gedächtnismäßige Aneignung einer Menge von Berggipfeln gilt häufig noch als größerer Erfolg als das Zurechtfinden auf der Karte oder die genaue Kenntnis des Heimatlandes. Damit sei aber ja nicht gesagt, daß die erwähnten verkehrten Anschauungen und Auffassungen in der Geographie allgemein seien. Mit Recht und Freude wird konstatiert, daß durch die Lehrerschaft ein frischer froher Arbeitszug geht, daß Pestalozzi, Dittes und Diesterweg nicht gestorben sind, sondern daß sie in ihren Ideen weiter leben und Gutes schaffen zu Nutz und Frommen unseres höchsten Gutes, unserer Jugend. In vielen Gegenständen, besonders in den Realien, hört man von Eltern, wenn sie sich an den Unterrichtserfolgen ihrer Kinder erfreuen, oft das Wort: „Das haben wir in unserer Zeit gar nicht oder viel schwerer erlernt". Dann werden Kinder oft genug unwissentlich Lehrer ihrer Eltern und so verbessert die heutige Lehrerschaft häufig das, was ihre Vorgänger versäumten. Ein Beweis des Strebens nach einer besseren methodischen Erteilung des Unterrichtes ist das vorliegende Buch, über das zu referieren ich heute die Ehre habe. Ein methodisches Werk, das in verhältnismäßig kurzer Zeit vier Auflagen erlebt, muß an und für sich gut sein und muß seinen hoch interessierten Leserkreis gefunden haben. Trunk gliedert sein Werk in zwei größere Abschnitte. 1. Die geographischen Anschauungsmittel. Zu diesen zählt er die Hilfsmittel der unmittelbaren Anschauung, das Relief, das Bild, die Landkarte, die Hilfsmittel für den Unterricht in der mathematischen Geographie. 2. Die methodischen Hilfsmittel des geographischen Unterrichtes. Dazu gehören das Kartenzeichnen, die Vergleichung, die Schilderung, die Erklärung, das Hilfsbuch für die Hand des Schülers.

Den Schluß bildet der Abschnitt: Der Lehrer der Geographie.

Der Unterricht in der Heimatkunde ist das erste, das Trunk in Erwägung zieht. Mit dem Satze: „Das wichtigste Mittel zur Veranschaulichung ist auch bei der Geographie der Gegenstand selbst, das ist derjenige Teil der Erde, welcher gerade Objekt des Unterrichtes ist," stellt sich Trunk auf die Seite derjenigen, welche in der Heimatkunde den Vorläufer alles späteren geographischen Unterrichtes erkennen.

Als ein Mittel zur Hebung des heimatkundlichen Unterrichtes schlägt er die Bildung von heimatlichen Ausschüssen vor, deren Aufgabe es sein

sollte, alles, was in Bezug zur Heimat steht, zu sammeln und zu sichten und dem Lehrer der Heimatkunde zugänglich zu machen. Schulwanderungen und Reisen werden selbstredend wärmstens befürwortet. Über den Wert und die Bedeutung des Reliefs im geographischen Unterrichte läßt Trunk den Pro- und Kontrarednern und -Schreibern das Wort und stellt sich selbst als Freund von guten zweckentsprechenden Reliefen vor. Das Hauptgewicht seines Werkes ist in dem Abschnitte „Die Landkarte“ zu suchen. Trunk behandelt ausführlich die Herstellung der Landkarte, die Darstellungen des Geländes, die schräge Beleuchtung und das sogenannte „malerische Element“ auf der Karte; er stellt an eine gute Karte die Anforderung der Richtigkeit, Zweckmäßigkeit, Deutlichkeit und Schönheit. Von der Wandkarte verlangt er, daß sie die entsprechende Größe besitze, daß die Zeichnung kräftig sei, daß sie mit den Karten im Atlas in Stoffwahl, Darstellungsweise, Farbenwahl, Abstufung der Höhenschichten u. dgl. möglichst genau übereinstimme. Die Atlanten, die unsere Schüler in Händen haben, entsprechen leider meist nicht den Anforderungen, die zum Zwecke eines gedeihlichen Unterrichtes an sie gestellt werden müssen. Nach Trunk soll der Atlas ein möglichst großes Format besitzen, er soll nur soviel Karten enthalten, als für die Schule, für die er bestimmt ist, notwendig sind. Die Darstellung auf den einzelnen Karten sei einheitlich, auf jeder Karte mindestens bei den außereuropäischen Ländern möge eine Darstellung des Heimat- oder des Vaterlandes im Maßstabe der Hauptkarte Aufnahme finden. Trunk verlangt ferner, daß in jedem Atlasse einige stumme Karten, und zwar mindestens von der Heimat und vom engeren Vaterlande zu finden seien, da solche Karten zum genauen Betrachten nötigen und den Schülern viel Vergnügen im Aufsuchen von geographischen Objekten bereiten.

Einen ausgezeichneten Behelf bietet Trunks Werk dem Lehrer in Bezug auf die Einführung der Schüler in ein gründliches Verständnis der Karte. „Die Anleitung zum Kartenlesen ist die Grundlage alles geographischen Unterrichtes, denn die Karte ist ein Lesestück, dessen Inhalt nur dem verständlich ist, der das kartographische Alphabet gelernt hat,“ sagt Diercke in Kehrs Geschichte der Methodik.

Wer seinen Schülern dieses Abc vermitteln will, der nehme Trunks Buch zur Hand!

Die Hilfsmittel für den Unterricht in der mathematischen Geographie sind die Beobachtungen in der Natur, sowie die Verwendung eigens konstruierter Apparate.

Trunk bespricht die letzteren genau und gibt eine große Zahl derselben samt den Preisen an.

Die methodischen Hilfsmittel behandelt der zweite Teil. Dem Kartenzeichnen legt Trunk nicht den Wert bei, dessen sich dieses Mittel häufig erfreut. Trunk fordert, daß man die Schüler nur ganz leichte Dinge in möglichst einfacher Darstellung zeichnen lasse und erst dann, wenn ihre Zeichenfertigkeit durch den Zeichenunterricht so weit gefördert sei, daß ihnen solche Zeichnungen keine besonderen Schwierigkeiten mehr verursachen. Mehr Nutzen schreibt der Verfasser den Größenbildern (Diagrammen) zu, wenn sie von den Schülern mit Hilfe des Lehrers gezeichnet werden. „Das Tun interessiert, das Getane nicht,“ heißt es an anderer Stelle. Über „Vergleichung und Schilderung“ finden wir in dem Buche viel Neues und Beachtenswertes.

Was den Standpunkt des Autors zum Hilfsbuche für die Hand des Schülers anbelangt, fordert auch Trunk, daß das Hilfsbuch nie den Ausgangspunkt beim Unterrichte bilden darf, sondern daß es nur den Zweck hat, den Schüler in den Stand zu setzen, das in der Schule vom Lehrer anschaulich Entwickelte zu wiederholen und sich einzuprägen.

Damit habe ich in groben Umrissen den Inhalt des Werkes gekennzeichnet. Derjenige, der es liest, wird wohl noch vieles finden, was ich im Anzeigereferat übergehen mußte, und unter dem vielen findet er sicherlich viel Gold. Das Werk ist mit großer Sachkenntnis geschrieben, es enthält sehr viele Hinweise auf die einschlägige Literatur, ein Zeichen des hohen Interesses, das der Verfasser dem Gegenstande zuwendet.

Ganz besonders aber will ich die Begeisterung hervorheben, die zwischen den Zeilen nicht nur für den Gegenstand der Geographie, sondern für den Lehrberuf überhaupt zu lesen ist. Daran kranken ja so viele unserer methodischen Werke, daß sie ohne Feuer, ohne Liebe zum Stande predigen; darum sterben sie oft an der ersten Auflage und verstauben in den Bibliotheken. Wer aber wie Trunk in freier, berufsfreudiger Schreibart seine Methode bringt, der wird zum Bahnbrecher und zum Lehrer der Lehrer. Das Werk sei Ihnen wärmstens und bestens empfohlen!

Referent Richard Klement.

---

4. Praktisches Hilfsbuch für den naturgeschichtlichen Unterricht an Volks- und Bürgerschulen.

Herausgegeben von Dr. Karl Rothe und Ferd. Frank. I. Band (Mittelstufe, 3. 4. und 5. Schuljahr) von Ferd. Frank. Mit 214 Abbildungen. Wien, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 1903. Preis geb. 6 *K*.

Das Bestreben der Lehrerschaft, den Unterrichtsbetrieb überall zu verbessern und zu vervollkommnen und denselben auf moderne Grundlagen zu stellen, ging aus der Erkenntnis hervor, daß es nicht genüge, dem Schüler eine bestimmte Menge Wissensstoff zu vermitteln, sondern daß vor allem dessen geistige Kräfte zu möglichst weitgehender Entfaltung und Entwicklung zu bringen seien.

Das Aufblühen der Naturwissenschaften und der großartige Einfluß, den gerade diese in neuerer Zeit auf so vielen Gebieten des menschlichen Lebens ausüben, machen es erklärlich, daß die Erteilung des Naturgeschichtsunterrichtes in der alten, fast ausschließlich beschreibenden Form als nicht mehr ausreichend erkannt wurde, und die Methodiker arbeiten mit allem Fleiße an der Vervollkommnung dieses Unterrichtszweiges.

Wir haben zu wiederholten Malen Vorträge und Referate über die Ergebnisse solcher Arbeiten von dieser Stelle gehört und mir wurde die Aufgabe zuteil, Ihnen heute über eine der neuesten Erscheinungen auf diesem Gebiete kurz zu berichten.

Das vorliegende Buch führt den Titel: Praktisches Hilfsbuch für den naturgeschichtlichen Unterricht an Volks- und Bürgerschulen, herausgegeben von Dr. Karl Rothe und Ferdinand Frank. I. Band (Volksschule) von F. Frank.

Das Buch ist kein Schulbuch in gewöhnlichem Sinne, es soll ein Hilfsbuch für den Lehrer sein; es bringt Stoffbilder und Stoffskizzen mit verbindendem Texte, zahlreiche Fragen und Wiederholungsaufgaben, sowie

Anregungen zu Beobachtungen und Vergleichungen. Es will jedoch dem Lehrer keinerlei methodische Fesseln anlegen, sondern bloß die freiwaltende, echt künstlerische Tätigkeit desselben unterstützen.

Bei einem äußeren Umfange von 26 Bogen enthält es einen einführenden theoretisch-methodischen und den praktischen Teil.

In der ausführlichen Einleitung bespricht der Verfasser zunächst die Hindernisse, welche bisher häufig einem erfolgreichen Sachunterrichte entgegenstanden, und erblickt als solche: die Schwierigkeit, demselben eine wahrhaft anschauliche Grundlage zu geben; die oft verfehlte Stoffauswahl; den häufig schablonenhaft betriebenen Unterricht; die Isolierung des Sachunterrichtes vom Sprach- und Zeichenunterrichte und endlich die schroffe Trennung der einzelnen Zweige des Sachunterrichtes. Der Verfasser wünscht den naturgeschichtlichen Unterricht der Volksschule auf einen zweckmäßig betriebenen Natur- und heimatkundlichen Anschauungsunterricht basiert, Auftreten des Realunterrichtes im dritten Schuljahre in Form eines heimatkundlichen Unterrichtes ohne Scheidung der Fächer, Erweiterung des naturgeschichtlichen Stoffes parallel mit der Erweiterung des geographischen Gesichtskreises und Abschluß aller Zweige des naturkundlichen Unterrichtes in der elementaren Erd- und Weltkunde auf der Oberstufe.

Der zweite Teil der Einleitung bringt Bemerkungen über die Anlage und Benützung des Buches.

Den modernen Reformbestrebungen ist überall Rechnung getragen, ausgehend von dem Gedanken, daß die Lehrerschaft Österreichs an denselben allgemein Anteil nehmen müsse und zwar nicht bloß an der Bürgerschule, sondern auch schon an der Volksschule. Frank gelangt bei gebotener Reduzierung allzuhoch gehender Anforderungen deutscher Methodiker zu folgenden Ergebnissen: Die Stoffreihung hat auf allen Stufen auf den Wechsel der Jahreszeiten und auf die örtliche Umgebung des Schülers Rücksicht zu nehmen, die lebende Natur in ihrem Werden, Reifen und Vergehen bestimmt die Reihenfolge. Das System ist als Ausgangspunkt für die Stoffreihung und der methodischen Behandlung auf der Mittelstufe ausgeschlossen. Der Unterricht begnüge sich mit Angabe jener Merkmale, welche in ihrer charakteristischen Ausprägung das Wesen und den Gattungscharakter des Objektes kennzeichnen und mit seiner Lebensweise in innigster Beziehung stehen. Die Objekte sind nie isoliert, sondern im Rahmen ihrer Naturumgebung zu behandeln. Auf der Mittelstufe hat die Stoffanordnung einer lebensvollen Erfassung der Natur ihr Hauptaugenmerk zu schenken. Die Systematik tritt erst auf der Oberstufe in ihr Recht.

Wie bei andern Wissensgebieten hat sie auch beim Naturgeschichtsunterrichte erst dann aufzutreten, wenn der Wissensstoff bereits derart anwächst, daß sich eine übersichtliche Anordnung der Stoffe nach ihren Ähnlichkeiten und Unterschieden als notwendig erweist. Sie wird dann ein Hilfsmittel sein, die Beobachtungsgabe für die Entwicklung wesentlicher und unterscheidender Merkmale zu schärfen, sie regt zu Vergleichungen an, hilft Oberbegriffe ableiten und bildet ein Stück praktischer Logik, auf welches der Unterricht nicht gänzlich verzichten kann.

Eingehend beschäftigt sich auch der Verfasser mit Zweck und Durchführung des naturkundlichen Anschauungsunterrichtes, welcher die Vorstufe für den später auftretenden Sachunterricht zu bilden hat. Derselbe soll den naturgeschichtlichen Unterricht wirksam vorbereiten, ihn aber nicht vorweg wegnehmen; er biete bloß das Augenfällige und Naheliegende.

Der naturgeschichtliche Unterricht selbst soll in zwei Hauptphasen zerfallen, in den Veranschaulichungsprozeß und den Denkprozeß.

Hierzu treten noch die Vorbereitung, welche durch ein Naturbild zuerst das Interesse des Schülers für ein Teilgebiet der Natur weckt, und zum Schlusse die Anwendung, bei welcher Vergleiche mit ähnlichen Objekten, Zusammenfassungen und Überblicke den Unterricht harmonisch abschließen.

Das sind in großen Zügen die Gedanken, welche sich der Verfasser bei Bearbeitung des praktischen Teiles des Buches zur Richtschnur nahm. Dieser Teil zerfällt in drei Abschnitte: Das 3., 4. und 5. Schuljahr. Für die Stoffanordnung sind zunächst die Jahreszeiten mit dem Herbste beginnend der Einteilungsgrund. Zur Behandlung der einzelnen Objekte leiten hierauf Naturbilder hinüber. Solche sind beispielsweise: Haus und Hof, Garten, Wiese, Feld, Wald usw. Hierauf folgt die Vorführung der einzelnen Naturobjekte. Für die III. Klasse sind 27, für die IV. Klasse 48 und für die V. Klasse 65 (zusammen 140) Objekte behandelt. Die Auswahl derselben ist sehr geschickt getroffen und die Reichhaltigkeit entspricht gewiß allen Anforderungen sowohl der Stadt- als auch der Landschulen.

Bei Durcharbeitung der einzelnen Stoffe ist folgende Disposition festgehalten: 1. Vorbereitung, 2. Darbietung des Neuen, 3. Verknüpfung oder denkende Verarbeitung, 4. Anwendung. Zur weiteren Belebung des Unterrichtes finden sich bei vielen Objekten noch Zugaben, als: Sprüchlein, Rätsel, Gedichte, Fabeln und kurze Erzählungen.

Besonderes Geschick entwickelt Frank bei der sachlichen Behandlung der Stoffe. Er nimmt hierbei nicht bloß auf den Gegenstand, sondern auch auf den Schüler und dessen Fassungskraft gebührende Rücksicht und hält überall zum Schauen, Beobachten und Denken an. Von Stufe zu Stufe werden die Anforderungen an die geistige Kraft des Lernenden gesteigert, jedoch nicht sprunghaft, sondern immer aufbauend auf das bereits Gelernte. Überall ist der Verfasser bestrebt, den Unterricht möglichst interessant und lebendig zu gestalten. So werden zum Beispiel die Organe der Tiere in ihrer Tätigkeit vorgeführt, wie sie ihren Zweck erfüllen und mit der Lebensweise in notwendigem Zusammenhange stehen. Beim mineralogischen Unterrichte tritt auch das Experiment in seine Rechte.

Nirgends wird mit unverständlichen oder langweiligen Floskeln herumgeworfen, alles ist lebendiger und belebender Sachunterricht.

Das Buch enthält 214 in den Text gedruckte Abbildungen, welche größtenteils ihrem Zwecke entsprechen, und wenn auch von einigen derselben nicht behauptet werden kann, daß sie künstlerischen Anforderungen Genüge leisten, so dürfte dieser Mangel bei dem Umstande, daß das Buch kein Schulbuch ist, weniger Bedeutung haben und bei einer Neuauflage leicht zu beheben sein.

Das Endurteil über dieses Buch kann wohl dahin zusammengefaßt werden, daß es mit großem Fleiße, vieler Sachkenntnis und Gewissenhaftigkeit gearbeitet ist und dem Verfasser zur wohlverdienten Ehre gereicht. Es hält, was sein Titel verspricht, es ist ein praktisches Hilfsbuch für den naturgeschichtlichen Unterricht und wert, daß jeder Lehrer ihm seine volle Beachtung schenke. Es wird keiner leer ausgehen, dem Ungeübteren wird es eine willkommene Stütze beim Unterrichte sein und ihn vor Mißgriffen bewahren, alle aber werden sich erfreuen an der gediegenen Arbeit, und

die Anregungen, die sie empfangen, werden wieder in die Schulstube dringen und dort ihre Früchte tragen. So kann ich demnach das Buch allen aufs beste empfehlen und den Wunsch ausdrücken, es möge recht bald in die Lehrerbibliothek jeder Schule eingereiht werden.

Referent Moritz Baumann.

5. Neuerscheinungen auf dem Gebiete des Zeichen- und Kunstunterrichtes.

„Die Kunst im Leben des Kindes, die Kunst in der Schule, die Kunst im Hause, die Kunst auf der Straße,“ das sind Schlagworte geworden, die heute allgemeines Interesse erregen, nachdem die „Sezession“, die viel verlachte und viel verspottete, alt und jung in ihren Bannkreis gezogen und den Boden für Kunstfragen geebnet. So scheint es denn, daß das neue Jahrhundert eine neue Blüte der Kunst bringen werde, nicht nur für Vornehme und Reiche, sondern auch für die Armen, die Mühseligen und Beladenen, wie vor Jahrtausenden bei dem kunstreichen Volke der Hellenen, wo nicht des geringsten Mannes Haus ohne schöne Kunst gewesen, oder im 16. Jahrhundert, wo Meister, wie Dürer und Holbein auf das gesamte Kunstleben und Kunstschaffen des deutschen Volkes einen tiefgehenden und alles mit sich fortreißenden Einfluß gewonnen hatten.

Das eine ist gewiß, daß die Frage der Kunsterziehung seit einigen Jahren einen hervorragenden Platz in den Beratungen der Lehrerschaft einnimmt; ich erinnere beispielsweise an den großen deutschen Lehrertag in Chemnitz, an den deutsch-österreichischen Lehrertag in Troppau u. ä. Es darf uns daher nicht wunder nehmen, wenn die Wiener Pädagogische Gesellschaft dieser Frage seit einer Reihe von Jahren ebenfalls ein ganz besonderes Interesse zuwandte.

Wenn ich mir zu dem heutigen Thema das Wort erbeten habe, so glaube ich damit einem vielseitig geäußerten Wunsche entgegen zu kommen, denn der Drang nach Fortbildung auf diesem Gebiete ist stärker als je, was ich aus der großen Zahl der Anfragen schließe, die über neue für die Fortbildung auf dem Gebiete des Zeichen- und Kunstunterrichtes geeignete Werke an mich gerichtet wurden. Ich habe mit geringen Ausnahmen nur die wichtigsten und mir leicht zugänglichen Erscheinungen der letzten drei Jahre in Betracht gezogen und Sie werden sich bei dem Anblick dieser Fülle von mehr als 30 Werken des Gedankens nicht erwehren können, daß „der Frühling mit Brausen nahe“.

Von den Werken, welche die neue Richtung des Zeichenunterrichtes in Deutschland angebahnt haben, nämlich: „G. Hirths Ideen über den Zeichenunterricht,“ erschienen in München 1887, und Dr. Konrad Lange, „Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend,“ Darmstadt 1893, steht mir bloß das letztere zur Verfügung. Dr. Konrad Lange, außerordentlicher Professor der Kunstwissenschaft an der Universität Königsberg, ist als unermüdlicher Vorkämpfer eines auf gesunden und natürlichen Grundlagen beruhenden Zeichen- und Kunstunterrichtes seit vielen Jahren tätig. Sein vorliegendes Werk faßt in erschöpfender Weise die grundlegenden Ideen zusammen und es sei mir gestattet, aus seinem reichen Inhalte einiges anzuführen. Das Buch zerfällt außer der Einleitung, in welcher von dem Wesen der künstlerischen

Erziehung und der kunsterziehlichen Aufgabe des deutschen Volkes im neuen Jahrhundert gesprochen wird, in drei Hauptteile: 1. Die Kinderstube, 2. die Schule, 3. die Universität.

Im ersten Teil spricht er (ich glaube als erster) von der „Kunst im Leben des Kindes," vom Spiel und dem Spielzeug, den großen Wert einfachen und anspruchslosen Spielzeuges besonders betonend, dann vom Bilderbuch als Vorbereitung zum Genuß der Malerei und zur Entwicklung des Farbensinnes und von der Handbeschäftigung, dem Baukasten, dem Stäbchen- und Fädenlegen und der frühzeitigen Entwicklung des zeichnerischen Triebes.

Im zweiten Teil behandelt er den Zeichenunterricht in den allgemein bildenden Schulen, bekämpft den bisherigen mechanischen Betrieb, begründet die „schematischen flächenhaften Lebensformen" in den ersten drei Schuljahren, die Entwicklung des Flachornamentes nach vorausgegangenem Naturstudium und die Einführung in das Zeichnen von Körpern. In demselben Abschnitte spricht er noch vom Zeichenlehrerstand, von der Heranbildung und künstlerischen Fortbildung desselben, dann vom Handfertigkeitsunterricht als notwendige Ergänzung des Zeichenunterrichtes.

Im letzten Teil spricht er vom Kunstunterrichte an den Universitäten und seinem Nutzen für alle Fakultäten von dem akademischen Zeichenlehramte und der Notwendigkeit einer besonderen Inspektion des Zeichenunterrichtes.

Die Sprache und der ganze Ton des Buches ist warm und anziehend. Alles in allem ein Buch, das in keiner Lehrerbibliothek fehlen sollte.

Neben Dr. Konrad Lange ist es insbesondere Alfred Lichtwark, der Direktor der Hamburger Kunsthalle, der mit Eifer und Begeisterung für die Kunsterziehung der deutschen Jugend eintritt. Von der richtigen Erkenntnis ausgehend, daß jeder Kunsterziehung der Jugend eine Kunsterziehung ihrer Lehrer vorangehen müsse, zog er schon im Jahre 1888 einen Kreis von Lehrern heran, um sie in die Betrachtung von Kunstwerken einzuführen. Die gewonnenen Erfahrungen legte er in einem Werke nieder, das den Titel führt: „Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken," dessen 3. Auflage bei Gerhard Kühlmann in Dresden 1900 erschienen ist. Das Buch enthält 16 autotypische Nachbildungen von Meisterwerken aus der Hamburger Kunsthalle, vor welchen mit einer höheren Klasse einer Mädchenschule Kunstbetrachtungen vorgenommen wurden. Die Art, wie das geschehen, ist einzig dastehend und es würde ein genußreicher Abend in der Pädagogischen Gesellschaft werden, wollte man ihn diesem Buche allein widmen. Lichtwark versteht es, die Kinder für ein schönes Bild nach Inhalt, Form und Farbe so zu begeistern, daß es „wie ein schönes Gedicht im Gedächtnisse derselben haftet" und müßige Krittelei, die größte Feindin des Kunstgenusses, von selbst ausschließt.

In der heutigen Zeit, wo von der Kunsterziehung der Jugend und der Erwachsenen soviel die Rede ist, wird das Buch Eltern und Lehrern insbesondere große Dienste leisten.

Von den zahlreichen kleineren Schriften Lichtwarks, die unter dem gemeinsamen Titel „Die Grundlagen der künstlerischen Bildung" bei Bruno Cassierer in Berlin erschienen sind, möchte ich nur „Die Erziehung des Farbensinnes" erwähnen. Von seiner engeren Heimatstadt Hamburg ausgehend, weist der Verfasser in geistvoller Weise nach, wie der Sinn für das Erkennen der Farbe, sowie für das Erfassen von Farbenstimmun-

gen in der Natur und im Kunstwerke in jedem Menschen schlummere und daß es nur einer entsprechenden Erziehung des Auges bedürfe, um ihn zu wecken. Entziehung der Farbe, Raub an der Jugend. Auch dieses Büchlein wird, wie alle Schriften Lichtwarks, durch die klare und gewandte Sprache und die reizvolle und feine Darstellung jedem Leser einen großen Genuß bereiten.

Aus der Schule Lichtwarks ist zunächst die Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg hervorgegangen, deren Mitglieder mit einer ganzen Reihe von Schriften, welche sich auf dieses Gebiet beziehen, hier vertreten sind.

Zunächst möchte ich Ludwig Volkmann mit seinem interessanten Vortrage: „Die Erziehung zum Sehen," Leipzig, Voigtländer, 1902, nennen. Von ähnlichen Grundsätzen ausgehend wie Lichtwark, weist Volkmann überzeugend nach, daß der gebildete Deutsche durch seine Beschäftigung mit den abstrakten Wissenschaften ganz verlernt habe, zu sehen, „daß die äußere Erscheinung der Dinge eine wesentliche Seite ihrer Existenz bilde." Der Verfasser zeigt anschaulich und klar den Weg, den man gehen muß, um in der Natur zu sehen, und die Art und Weise, wie Kunstwerke betrachtet werden müssen, und bezeichnet das Zeichnen aus dem Gedächtnisse als eines der vorzüglichsten Mittel, die Erziehung zum Sehen zu fördern. Dabei ist das Büchlein so reich an Beispielen und so fesselnd geschrieben, daß man es nicht aus der Hand legen kann, ohne es bis zu Ende gelesen zu haben.

Einen genauen Einblick in die Arbeitsleistung der Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung gibt uns das ausgezeichnete, nun schon in dritter Auflage erschienene Werk: „Versuche und Ergebnisse", Hamburg bei Alfred Jansen, das ich schon bei meinem vorjährigen Vortrage anläßlich der Eröffnung der Hagenbundausstellung über „Die Kunst im Leben des Kindes" auszugsweise anführte. Für heute möchte ich nur auf die im Vorjahre nicht berührten Abschnitte des Buches verweisen, welche von der künstlerischen Erziehung der Lehrer und Lehrerinnen in den Seminaren handeln, dann von den Fortbildungskursen der Lehrer in Hamburg.

Ebenso interessant und wichtig erscheint mir die von derselben Lehrervereinigung herausgegebene Broschüre „Der Zeichenunterricht der Gegenwart", Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1900. Dieselbe unterrichtet nicht nur über die Aufgaben und Grundsätze des modernen Zeichenunterrichtes, sie gibt auch eine Übersicht über den gegenwärtigen Stand seiner Methodik in Deutschland, in Österreich und der Schweiz, in Frankreich, in Amerika und England. Man findet in diesem Werkchen in glücklicher Weise vereinigt, was sonst nur unter großem Zeitaufwand in verschiedenen, sehr zerstreuten und oft nicht leicht zugänglichen Schriften gesondert gesucht werden müßte. (Wenn Hermann Schreyer in der Juli-Nummer 1900 der „Zeitschrift für Zeichen- und Kunstunterricht" diese Broschüre einer vernichtenden Kritik unterzieht, indem er nachweist, was sie alles nicht enthält, so kommt er mir vor, wie gewisse Kritiker vor Gemälden, die sich darüber ärgern, daß der Maler den dargestellten Gegenstand durchaus anders aufgefaßt als sie selbst.) Daß das Schulwesen Deutschlands besonders berücksichtigt ist, ist wohl selbstverständlich, und daß der letzte Abschnitt über „den Zeichenunterricht an höheren Mädchenschulen" unbedeutend ist, vermag doch dem Werte der ganzen Schrift nur geringen Abbruch zu tun.

Der erste Versuch, die neuen Ideen nach praktischer Erprobung in der Schulstube in feste Form zu fassen und einen Lehrplan in allgemeinen Umrissen zu entwickeln, geht von Karl Götze, dem Obmann der Lehrervereinigung, selbst aus und liegt in zwei Heften vor. Das erste führt den Titel: „Zur Reform des Zeichenunterrichtes“, das zweite: „Das Kind als Künstler“, Hamburg, Beysen und Maasch, 1897/1898. Während das erste nach pädagogischer Begründung praktische Reformvorschläge macht, beschäftigt sich das zweite Heft mit der psychologischen Begründung des ersten Zeichenunterrichtes, in dem es sich größtenteils auf die Forschungen des Engländers Dr. James Sully, die später besprochen werden sollen, stützt.

Dem Bedürfnisse, die praktischen Versuche auf Grundlage der neuen Ideen über den Zeichenunterricht in weitere Kreise der Lehrerschaft zu tragen, hat Herr Schwartz in den beiden Broschüren „Neue Bahnen“, welche er 1900 und 1901 in demselben Verlage erscheinen ließ, Ausdruck gegeben. Er geht noch einen Schritt weiter als Götze und veröffentlicht nicht nur neue Lehrplanentwürfe, sondern auch die entsprechenden Zeichnungen für dieselben. Wenn die letzteren auch nicht den ungeteilten Beifall aller Zeichenlehrer finden werden, als erste Versuche auf neuem und schwankendem Boden verdienen sie unsere Anerkennung. — Noch einen Schritt weiter geht Fritz Kuhlmann in seiner Broschüre „Neue Wege des Zeichenunterrichtes“, welchen Titel er einem Vortrag beilegt, der von ihm über Einladung der königl. württemberg. Kommission für gewerbliche Fortbildungsschulen im Einvernehmen mit dem königl. württembergischen Kultusministerium gehalten wurde und welcher heuer in zweiter Auflage bei Effenberger in Stuttgart erschien. Der Vortrag unterzieht nicht nur den bisherigen Zeichenunterricht einer gründlichen Kritik und begründet die neuen Ziele, er zeigt auch den Weg bis zu den obersten Stufen der Mittelstufe. Wir finden in diesem Vortrage bereits alle die Ideen ausgesprochen, die in Wien gelegentlich einer der letzten Ausstellungen soviel Staunen, allerdings auch manchen Widerspruch hervorgerufen haben. Dem Vortrage sind eine größere Auswahl von Schülerzeichnungen in autotypischen Nachbildungen und die neuesten Bestimmungen für den Zeichenunterricht in den Schulen Preußens beigegeben.

„Kunsterziehung“ nennt sich eine bei Voigtländer in Leipzig 1902 in zweiter Auflage erschienene Schrift, welche die Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden am 28. und 29. September 1901 enthält. Der Inhalt erstreckt sich auf die Begrüßungen und die Vorträge mit den sich daranschließenden Verhandlungen. Die Vorträge umfassen: Das Wesen der künstlerischen Erziehung, den Deutschen der Zukunft, das Kinderzimmer, das Schulgebäude, den Wandschmuck, das Bilderbuch, Zeichnen und Formen, die Handfertigkeit, die Anleitung zum Genuß der Kunstwerke, die Ausbildung der Lehrer in den Seminaren, die Vorbildung der Lehrer auf den Universitäten. Allen Teilen des Buches haftet die frische Unmittelbarkeit des lebendigen Vortrages an, gehalten von Männern, welche auf diesem Gebiete bahnbrechend wirken. Die an die Vorträge sich schließenden Wechselreden erhöhen den Wert des Buches noch beträchtlich.

„Die Bedeutung der Kunst für die Erziehung“ behandelt der Vortrag, den Heinrich Wolgast auf der Deutschen Lehrerversammlung in Chemnitz, Pfingsten 1902, gehalten und der auch jene von den Amtsgenossen interessieren wird, die der dritten Gruppe nicht angehören; er ist bei Ernst Wunderlich in Leipzig, 1903, erschienen.

Daß die Wellen der Reformbewegung auf dem Gebiete des Zeichenunterrichtes auch in die Schweiz hinübergeschlagen, beweist eine kleine Schrift des Prof. Ulrich Schoop, „Der Schulzeichenunterricht und das Zeichnen nach der Natur", erschienen bei Hofer & Co., Zürich 1901. Prof. Schoop, durch seine ornamentalen Vorlagenwerke rühmlichst bekannt, nimmt in seiner Schrift eine Mittelstellung zwischen den guten Forderungen der alten Schule und der extremen Stellung mancher Reformer ein. Das Schriftchen zeugt von langjähriger Schulpraxis und dürfte nicht ohne Nutzen gelesen werden.

John Ruskin war einer der bedeutendsten englischen Kunstschriftsteller um die Mitte des XIX. Jahrhunderts und seine Aussprüche über die Kunst gelten heute noch als Evangelium und nicht nur in seiner Heimat. Ein Beweis dafür ist, daß unter anderen Übersetzungen seiner Werke auch seine „Grundlagen des Zeichnens", drei Briefe an Anfänger, ins Deutsche übersetzt und voriges Jahr in Straßburg bei Heitz und Mündel neu herausgegeben wurden. Seine Aussprüche über die Kunst und den Kunstunterricht sind noch immer geistvoll und zutreffend, seine Anleitung zum Zeichnen ist aber heute ein durchaus überwundener Standpunkt.

Auch die heutigen Engländer und Amerikaner beschäftigen sich eingehend mit den Grundlagen des Zeichnens, sie bleiben aber nicht an der Oberfläche der Erscheinungen haften, sondern steigen bis in die Tiefe des ersten erwachenden Seelenlebens des Kindes nieder, um mit treuester Sorgfalt seiner Entwicklung nachzugehen. Das beweisen alle ihre mir zur Verfügung stehenden Werke. Ich nenne zunächst Dr. James Sully, „Untersuchungen über die Kindheit", deutsch von Dr. Stimpfl, Leipzig, Ernst Wunderlich. Ich habe mich in meinem vorjährigen Vortrage über „Die Kunst im Leben des Kindes" auf dieses vorzügliche Werk bezogen und das eingehendere Studium desselben hat mir seither ein großes Vergnügen bereitet. Wir Lehrer, die wir in den Lehrerbildungsanstalten meist nur die Elemente der Psychologie und nur die der Erwachsenen kennen gelernt haben, uns muß ein Buch über die Entwicklung des kindlichen Geistes doppelt interessant sein. Auf das Gebiet des Zeichen- und Kunstunterrichtes haben nur die Kapitel IX: „Das Kind als Künstler" und X: „Der junge Zeichner" Bezug. Die Würdigung dieser beiden Kapitel würde aber für sich allein einen ganzen Abend in Anspruch nehmen. Das Buch wird jeder Lehrerbibliothek zur Zierde gereichen.

An das eben genannte Werk schließt sich nach Form und Inhalt die in demselben Verlage erschienene „Psychologie der Kindheit", eine Gesamtdarstellung der Kinderpsychologie für Seminaristen, Studierende und Lehrer von Prof. Dr. Frederick Tracy zu Toronto in Kanada, in deutscher Übersetzung von Dr. Stimpfl, würdig an. Die in diesem Werke niedergelegten, insbesondere durch Stanley Hall angeregten Forschungen über die Entwicklung des kindlichen Seelenlebens werden nicht verfehlen, in der deutschen Lehrerwelt Aufsehen zu machen. Mögen diese beiden Bücher auch die deutschen Lehrer zu eingehenderen psychologischen Studien anregen.

Dieselbe Freude an der Beobachtung der geistigen Entwicklung des Kindes zeigen auch die beiden bedeutendsten Werke auf dem Gebiete des Zeichen- und Kunstunterrichtes, welche mir heute zur Besprechung vorliegen. Sie sind beide amerikanischen Ursprunges. Ich meine: „Prangs Lehr-

gang für die künstlerische Erziehung" II. Auflage, Müller-Fröbelhaus, Dresden 1903 und „Liberty Tadd, Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend", Voigtländers Verlag, Leipzig 1900.

Der Wiener Pädagogischen Gesellschaft ist das Prangsche Zeichenwerk keineswegs unbekannt. Schon im Jahre 1893 berichtete Herr K. Lang über die amerikanische Originalausgabe, im Jahre 1900 ich selbst über die erste deutsche Übersetzung durch den Zeicheninspektor Schulrat Lukas in Salzburg. Heute liegt nun eine neue Ausgabe vor uns, veranstaltet vom Vereine deutscher Zeichenlehrer, welcher für seine Übersetzung die neueste Ausgabe des Prangschen Werkes, das in acht Handbüchern für den Lehrer erschienen, benutzt hat. Um das Werk nicht allzu umfangreich zu gestalten, wurden jene Teile des Werkes, die sich auf das klassische Ornament und das Konstruktionszeichenen beziehen und die dem deutschen Lehrer ohnehin geläufig, ausgeschieden und das Hauptgewicht auf jene Teile des Werkes gelegt, welche das Zeichnen nach der Natur mit Stift und Pinsel liebevoll und eingehend behandeln.

Ähnliche Grundsätze haben auch die Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg bei der Herausgabe des Werkes von Liberty Tadd, Direktors der Kunstindustrieschule zu Philadelphia, geleitet. (Inhaltsangabe und Vergleich der beiden Werke. Verbreitung der Ideen Fröbels in Amerika durch Prang. Aufbau seiner Unterrichtsmethode auf dieser Grundlage — Konstruktion, Repräsentation, Dekoration. Ausbau des Prangschen Werkes durch Liberty Tadd. Einführung der beidarmigen und freiarmigen Übungen. Fortführung bis zur Kunststufe des Zeichenunterrichtes. Bemühungen Prangs und seiner Mitarbeiter, ihr Werk auf dieselbe Höhe zu bringen, von glänzendem Erfolg gekrönt.) In jedem Falle stellen diese beiden Werke, das mustergiltigste, was bis heute auf dem Gebiete der Methodik des Zeichenunterrichtes geschaffen, dar und verdienen die weiteste Verbreitung.

Von deutschen Originalwerken läßt sich diesen Büchern nur Karl Kimmichs „Zeichenkunst", Göschen, Leipzig 1900, 25 M., an die Seite stellen, welche eine methodische Darstellung des gesamten Zeichenwesens in zwei starken Bänden mit 1091 Text- und 56 Farb- und Lichtdrucktafeln enthält. Kimmich war bemüht, für sein Werk die hervorragendsten deutschen und österreichischen Fachmänner zu gewinnen, ich nenne Anděl, Ludwig Hans Fischer, Albert Kull, Konrad Lange, Adalbert Michalitsch, Naumann, Fritz Reich u. a. Wenn auch dieses Werk unter den Lehranstalten insbesondere die Mittelschule ins Auge faßt, so ist es doch für jeden Lehrer, auch für den der Volks- und Bürgerschule sehr nützlich und anregend, dasselbe durchzustudieren. Es sollte wenigstens in jeder Schulbücherei vorhanden sein.

Bei Hermann Beyer und Söhne in Langensalza ist vor zwei Jahren eine interessante Schrift von Hermann Itschner, „Über künstlerische Erziehung" vom Standpunkt der Erziehungsschule erschienen, zugleich Versuch eines Lehrplanes, angewandt auf die Übungsschule des Pädagogischen Universitätsseminars zu Jena, mit vier lithographierten Tafeln, welche sich zur Aufgabe stellt, das Prinzip der künstlerischen Erziehung durch den Zeichenunterricht auf Grundlage der kunsthistorischen Entwicklung des betreffenden Schulortes (hier Jena) zu lösen.

Das geistvoll geschriebene Werkchen wird niemand ohne Befriedigung aus der Hand legen, wenn sich auch die darin niedergelegten Prinzipien nicht an jedem Orte durchführen lassen.

„Die erste Stufe des Freihandzeichnens nach der Natur" betitelt K. Huberich seine in Stuttgart bei Wilh. Effenberger 1900 erschienenen Vorschläge zu einer Behandlung des elementaren Freihandzeichnens an höheren Lehranstalten, Mittel- und Volksschulen als Vorstufe für das perspektivische Freihandzeichnen. Der Verfasser will durch flächenhaft wirkende Körperformen, statt der bisher üblichen ornamentalen Vorübungen, eine bessere Grundlage für das Körperzeichnen nach der Natur schaffen und wir werden diesen Versuch gewiß billigen, vorausgesetzt, daß er auf die ersten Schuljahre beschränkt bleibt und nicht bis in die oberen Klassen der Volksschule fortgesetzt wird oder auf die Bürgerschule und die unteren Klassen der Mittelschulen ausgedehnt wird.

Als eine Fortsetzung des obigen Werkchens könnte das vom Zeichenoberlehrer A. Schirmer für allgemein bildende Schulen bearbeitete „Freihandkörperzeichnen" und seine Anwendung auf das Zeichnen von einfachen Stilleben, Pflanzen und Ornamenten gelten. (64 Tafeln samt Text.) Stuttgart, Konrad Wittwer, 1900. Aufbauend auf die geometrischen Grundmodelle werden die perspektivischen Regeln abgeleitet und die Schüler zum Zeichnen von Gegenständen ihrer Umgebung geführt. Die Zeichnungen sind alle sehr schön und sauber durchgeführt. Es sind aber nur trockene Zeichenmaterialien, Bleistift und Kreide in Betracht gezogen.

Was in diesem Werke fehlt, ist in dem Hefte von Prof. E. Högg „Das Freihandzeichnen nach Körpermodellen und Naturobjekten" im Schulzeichenunterricht (75 Abbildungen), Stuttgart, Effenberger 1897, enthalten. Es zeigt in vorzüglicher Weise, wie die Schüler in die farbige Behandlung von Naturgegenständen eingeführt werden können. Ich selbst habe aus diesem Werke für den Zeichenunterricht an unserer Bürgerschule sehr viel gelernt.

Dem immer größer werdenden Bedürfnisse, die Schüler zu lehren, Gegenstände ihrer Umgebung und Naturobjekte rasch und sicher aufzufassen und mit Stift und Pinsel charakteristisch wiederzugeben, kommen die von dem jüngst verstorbenen Seminarzeicheninspektor Thieme herausgegebenen „Skizzenhefte für Anfänger" entgegen. Zwei Hefte, die für österreichische Schulen approbiert sind und nun schon in dritter Auflage im Müller-Fröbelhaus zu Dresden (Wien IX, Müllnergasse 14) erschienen; sie können bestens empfohlen werden.

Eine Erweiterung dieses Zeichenstoffes mit besonderer Rücksicht auf die Fortbildung der Lehrer hat derselbe Verfasser in seiner „Anleitung zu Skizzierübungen" unter Mitwirkung hervorragender Künstler herausgegeben. Sie umfassen 32 Skizzen in Lichtdruck, welche besonders geeignet sind, in das Landschaftszeichnen einzuführen, doch werden auch Stilleben, Blumen und Vögel berücksichtigt. Der Zweck der beiden letztgenannten Werke wird nur erreicht werden, wenn die dargebotenen Skizzen nicht nachgezeichnet werden, sondern nur als Wegweiser für das direkte Naturstudium benützt werden.

Wie die Schüler in das systematische Studium der Pflanzen, sowohl der getrockneten als auch der lebenden, eingeführt werden sollen, zeigt der auf diesem Gebiete besonders hervorragende Methodiker Fritz Kuhlmann, Zeichenlehrer am Realgymnasium zu Altona in seinem Werke

„Das Pflanzenzeichnen in Schulen". Zwei Hefte erschienen in Voigtländers Verlag in Leipzig 1900. So beachtenswert die Arbeit von schulpraktischer und methodischer Seite ist, so wenig können die meisten Zeichnungen von künstlerischem Standpunkte aus befriedigen.

Einen Schritt weiter auf diesem Gebiete geht Johanna Hipp, die talentvolle Schülerin Prof. Seders in ihrem prächtigen Werke „Der Zeichenunterricht für Mädchen". Ein Lehrbuch für Volksschulen, höhere Schulen und Familien. (Zehn Tafeln in Lithographie, 20 Lichtdruck und zwei Farbentafeln. Straßburg, Friedr. Bulls Verlagsbuchhandlung.) M.7. Im Zeichnen auf der Oberstufe zeigt die Verfasserin, wie man die nach der Natur skizzierten Pflanzen zu Bordüren, Füllungen, Dessins usw. verwendet. Zu bedauern ist nur, daß die Verfasserin sich nicht entschlossen, auch schon auf der Unter- und Mittelstufe denselben natürlichen Weg zu gehen.

Was die Johanna Hipp in Kleinem zeigte, führen Kolb und Gmelich im Großen aus. Auch sie zeigen in ihrem prachtvollen Werke „Von der Pflanze zum Ornament" (30 farbige Tafeln mit Text bei Illig & Müller in Göppingen [Württemberg] M. 36), wie das Naturstudium der Pflanze zu betreiben, wie Blätter und Blüten zu stilisieren und endlich die ganze Pflanze im Ornamente zu verwenden. Kolb und Gmelich sind, wie das Textheft beweist, nicht nur mit allen neueren Erscheinungen auf diesem Gebiete vertraut und vorzügliche Methodiker, sie sind auch feinfühlige Künstler, bei denen jede Linie und jede Farbe wohlerwogen und mit ihrer Umgebung in harmonische Verbindung gesetzt wird. Das Werk ist jedenfalls eines der hervorragendsten und verdient, in jede Schulbibliothek eingereiht zu werden.

Die bisher in Betracht gezogenen Werke waren durchaus Erscheinungen, welche auf dem außerösterreichischen Büchermarkte erschienen sind. Aber auch in unserem engeren Vaterlande hat sich das Brausen des einziehenden Kunstfrühlings vernehmbar gemacht.

So ist es insbesondere Jul. Leisching, der Direktor des mährischen Gewerbemuseums, der, ein österreichischer Lichtwark, nicht nur die Brünner Lehrerschaft in das Studium der Kunst eingeführt; er ist auch in zwei Broschüren als begeisterter Verfechter der kunsterziehlichen Aufgaben der Schule und eines auf gesunden und natürlichen Grundlagen beruhenden Zeichenunterrichtes eingetreten. Sie führen den Titel: „Die Kunst im Leben des Kindes", Verlag des mährischen Gewerbemuseums und „Kunsterziehung und Schule", erschienen bei Teubner in Leipzig. Die erste Schrift ist bereits im Vorjahre an dieser Stelle besprochen worden. Interessanter noch ist die zweite Broschüre, die auch die Entwicklung der österreichischen Verhältnisse in Betracht zieht.

Prof. Hiersche, der schon vor Jahren mit einer sehr bemerkenswerten Schrift „Auf zur Umgestaltung des Zeichenunterrichtes!" hervorgetreten, hat nun im Selbstverlage eine Broschüre herausgegeben, betitelt: „Zeichenlehre und ausgeführte Lehrpläne" für das freie Zeichnen im ersten, zweiten und dritten Schuljahre, 68 Tafeln. Die Aufstellung von ausgeführten Lehrplänen kann im Interesse eines selbständigen und lebensvollen Unterrichtes nicht unsere volle Billigung finden. Immerhin finden Neulinge auf diesem Gebiete schätzenswerte Fingerzeige.

Voriges Jahr hat der Bürgerschullehrer Johann Müller ein neues Zeichenwerk „Das Freihandzeichnen an Bürgerschulen“ (50 meist farbige Tafeln nebst Begleittext mit zahlreichen Stundenbildern) im Selbstverlage, Preis 15 Kronen, herausgegeben. Ein aus der Schulpraxis hervorgegangenes Werk, das leider, um die ministerielle Approbation zu erhalten, auf Grundlage der alten Lehrpläne verfaßt wurde. Zu bedauern ist auch, daß der Herausgeber nicht bei jedem Ornamente die Herkunft angegeben. Druck und Ausstattung sind vorzüglich und das Werk kann daher den besten in Österreich erschienenen Werken an die Seite gestellt werden.

Wie das vorausgegangene, so wurde auch vom Ministerium approbiert „Das polychrome pflanzliche Ornament“ von Ferdinand Sodoma, Professor am öffentlichen Mädchenlyzeum des Wiener Frauenerwerbsvereines. Verlag A. Pichlers Wwe. & Sohn, Wien. Von diesem Werke gilt noch mehr als von dem früher genannten, daß es die zeichnerische Ehrlichkeit erfordert, die Quellen anzugeben, aus welchen die Motive geschöpft sind.

Dieses Fehlers macht sich ein anderes, in demselben Verlage erschienenes Werk nicht schuldig, ich meine: „Leo Chillas Fliesen-Motive“, Vorlagen für das Freihandzeichnen an gewerblichen Lehranstalten und an Bürgerschulen, enthaltend orientalische, niederländische und moderne Fliesenmuster, zwei Lieferungen à 12 Blatt, *K* 30. Wer noch immer das Bedürfnis hat, seine Schüler Vorlagen kopieren zu lassen, kann kaum schönere treffen, als die in diesem vom Ministerium approbierten Werke.

Als Methodiker auf dem Gebiete des modernen Zeichenunterrichtes muß ich noch insbesondere Prof. Michalitsch in Krems nennen, dessen Name weit über die Grenzen unseres Vaterlandes hinaus einen guten Klang hat, dessen Arbeiten leider in Zeitschriften, Jahresprogrammen und verschiedenen Werken zerstreut liegen.

Ein Werk, das für die Fortbildung der Lehrer mir besonders geeignet erscheint, möchte ich noch nachtragen, obwohl es englischen Ursprunges ist. „Walter Crane, Linie und Form.“ In deutscher Übersetzung bei Seeberger in Leipzig, M. 12. Ich habe selten ein interessanteres Buch gelesen, aus jeder Zeile und jeder Zeichnung spricht der moderne Künstler. Gegenüber manchen extrem modernen Bestrebungen, welche die Umrißzeichnung aus dem Zeichenunterrichte vollständig verbannen wollen, tut es wohl, gleich auf der ersten Zeile zu lesen: „Die Umrißzeichnung ist so zu sagen das A und O der Kunst. Sie bildet das älteste Ausdrucksmittel bei Völkern auf der ersten Stufe der Kultur, sowie bei jedem einzelnen Kinde.“

Wer sich für die neuere Kunst interessiert, darf die modernen Schriftformen nicht unbeachtet lassen. Über die Formen und Grundsätze ihrer Anwendung gibt die vortreffliche Schrift von Prof. Larisch, „Beispiele künstlerischer Schrift“ (zwei Hefte, Wien, Schroll 1900/2) Aufschluß. Möge dieselbe auch in Kollegenkreisen nicht unbeachtet bleiben.

Und nun zum Schlusse bitte ich, mit dieser flüchtigen Skizze über die Neuerscheinungen auf dem Gebiete des Zeichen- und Kunstunterrichtes vorlieb zu nehmen. Sie mußte leider mehr an der Oberfläche bleiben in Anbetracht der Fülle der Werke und der Kürze der Zeit, die mir zur Verfügung stand. Aber auch der eingehendste Bericht wird nie die Freude am eigenen Studium eines schönen Werkes ersetzen und die wollte ich jedem einzelnen von Ihnen ganz gönnen. Was ich bezweckte, war, auf

die hervorragenden Erscheinungen besonders aufmerksam zu machen, alles andere dem Drange nach eigener Fortbildung überlassend, der in jeder Lehrerbrust lebt und der Sie auch heute in so großer Zahl zusammengeführt hat.

Es sollte mich freuen, wenn es mir gegönnt wäre, Sie, wenn auch nur auf kurzer Strecke, den rauhen und mühsamen Pfad zu begleiten, der hinanführt zu den sonnigen Höhen der Kunst.

Referent Alois Kunzfeld.

6. Gesellschaft Lehrmittelzentrale, Wien, I., Werdertorgasse 6: Entwurf einer Serie von Wandbildern für Volks- und Bürgerschulen und von Bilderbogen für die Schule und das Volk.

Der Einladung zur heutigen Sitzung ist ein Entwurf einer Serie von Wandbildern für den Unterricht beigelegt worden, und Sie haben daraus ersehen, daß ein neues Unternehmen zur Schaffung von künstlerisch ausgeführten Anschauungsbildern für den Schulunterricht und von künstlerischen Bildern zur Ausschmückung des Schul- und Elternhauses ins Leben treten soll. Derartige Bestrebungen sind nicht mehr neu; man beschäftigt sich mit der Frage, wie das ästhetische Moment der Erziehung zu stärkerer Betonung gelangen soll, in der ganzen Kulturwelt. Neu ist nur der Weg, den dieses Unternehmen gehen soll. Wir sind wohl alle der Meinung, daß es keine sichrere Gewähr für die zweckentsprechende Ausgestaltung erziehlicher Maßnahmen geben kann, als die selbsttätige Mitarbeit der Lehrerschaft — der Lehrerschaft, die infolge ihrer praktischen Arbeit im Dienste der Erziehung mit allen Bedürfnissen des Unterrichtes wohl vertraut und, mit den breitesten Schichten der Bevölkerung in enger Fühlung, auch in der Lage ist, Maßnahmen zur zeitgemäßen Ausgestaltung des Erziehungswesens zum Durchbruche zu verhelfen; denn unser Stand kann wirken bis in die fernsten Winkel unseres Vaterlandes.

Jeder Lehrer muß es wohl als eine wichtige Aufgabe ansehen, in seinem Wirkungskreise dahin zu streben, daß die Fülle von Kraft, die unser Stand besitzt, auch zur Geltung gelangt, im Interesse unseres Standes, aber noch mehr im Interesse des Erziehungswesens selber. Von diesem Gedanken ausgehend, sich der Pflicht bewußt, in ihrem Wirkungskreise dem Stande, der Schule zu dienen, hat die Gesellschaft Lehrmittelzentrale im Jahre 1901 dem hohen k. k. Ministerium für Kultus und Unterricht den Vorschlag unterbreitet und begründet, eine Unternehmung zur Schaffung von künstlerischen Bilderwerken unter Mitwirkung der Lehrerschaft ins Leben zu rufen. In diesem Vorschlage wurden unter anderem folgende Gedanken ausgeführt:

„Der Weg zur ästhetischen Bildung des Volkes führt durch die Schule; es genügt aber nicht, wenn wir dem Kinde einige Werke der Kunst vorführen und im übrigen den Unterricht an Bilder anknüpfen, die das Schönheitsgefühl beleidigen; denn dann reißen wir mit der einen Hand nieder, was wir mit der anderen aufbauen; ästhetisches Empfinden läßt sich nicht lehren wie Reden und Lesen; alles, was das Kind in der Schule umgibt, soll, soweit dies überhaupt möglich ist, schön sein. Die Schaffung von künstlerisch ausgeführten Anschauungsbildern für alle Zweige des Unter-

richtes muß der erste einleitende Schritt auf diesem Wege sein, ein Schritt, dem umsomehr Berechtigung zuerkannt werden muß, als unsere Schulen an Anschauungsbildern überhaupt noch großen Mangel leiden. Freilich darf dabei nicht vergessen werden, daß das Kind nicht mit den Augen eines Künstlers sieht, sondern mit seinen eigenen, noch ungeschulten, und nicht alle Bilder, die der Künstler künstlerisch nennt, auch für die Schule geeignet sein müssen. Darum wird bei einem solchen Unternehmen nicht nur die Auswahl des Stoffes, sondern auch die Wahl einer dem Auffassungsvermögen des Kindes entsprechenden Art der Darstellung von grundlegender Bedeutung sein. Darüber vollgiltige Aufschlüsse zu geben, ist die Lehrerschaft berufen."

Das hohe k. k. Ministerium für Kultus und Unterricht hat die Vorschläge, denen der Entwurf, der heute in Ihren Händen ist, beigelegt war, zustimmend entgegengenommen und am 11. November 1902 an den Leiter der Lehrmittelzentrale nachfolgenden Erlaß gerichtet:

Zahl 18.295

Wien, am 11. November 1902.

Ich habe die mir unterbreiteten Vorschläge Eurer Wohlgeboren über die Frage der Herausgabe von neuen Bildertafeln mit besonderem Interesse zur Kenntnis genommen.

Um zur Beurteilung dieser Frage entsprechende Anhaltspunkte zu gewinnen, beziehungsweise die Frage auch in ihren letzten, speziell finanziellen Konsequenzen übersehen zu können, erscheint es unbedingt notwendig:

1. ein klares und präzises Programm der eventuell herauszugebenden neuen Bildertafeln zu besitzen;
2. Aufschluß über die Aufnahme zu erhalten, welche ein derartiges Unternehmen insbesondere in den weiten Lehrerkreisen finden würde, wobei es interessant und für die hierortige Stellungnahme wichtig wäre, auch die Ansicht der Lehrerschaft über das Programm kennen zu lernen.

Ich ersuche sohin Euer Wohlgeboren, auf Grundlage der hierorts mündlich gepflogenen Verhandlungen in Ihrer Eigenschaft als Leiter der Lehrmittelzentrale sich in dieser Hinsicht mit allen Ihnen zugänglichen Lehrervereinigungen in Verbindung zu setzen, und sehe einem Berichte über das Resultat der diesfalls von Ihnen zu pflegenden Erhebungen und Verhandlungen seinerzeit entgegen.

Für den Minister für Kultus und Unterricht:
Stadler.

Innerhalb der rund 1½ Jahre, die zwischen der Überreichung dieses „Vorschlages" und dem Erlasse des Unterrichtsministers vergingen, fanden aber auch wegen Herstellung der Bilder Verhandlungen zwischen dem Unterrichtsministerium und dem Finanzministerium, der k. k. Hof- und Staatsdruckerei und der Lehrmittelzentrale statt. Das Ergebnis dieser Verhandlungen war, daß das hohe k. k. Finanzministerium die k. k. Hof- und Staatsdruckerei ermächtigte, die Herstellung der Bilder zu übernehmen, und die zur Einleitung dieses Unternehmens notwendigen Mittel bewilligte.

Um allen Künstlern, die sich für dieses Unternehmen interessieren, Gelegenheit zur Mitarbeit zu geben, wurde am 18. November 1902 von der Direktion der k. k. Hof- und Staatsdruckerei eine Konkurrenzausschreibung veröffentlicht. Am 3. Februar 1903 wurde die Lehrmittelzentrale von der

Direktion der k. k. Hof- und Staatsdruckerei davon verständigt, daß für die in Aussicht genommene geschäftliche Verbindung nachstehende grundlegende Vereinbarungen zu gelten hätten:

1. Als Herausgeber des Werkes fungiert die Gesellschaft Lehrmittelzentrale, als Verleger die k. k. Hof- und Staatsdruckerei.

2. An Schulen und Subskribenten wird das Werk zu einem Vorzugspreise (Regiepreis) abgegeben, für den buchhändlerischen Vertrieb, welcher der k. k. Hof- und Staatsdruckerei vorbehalten ist, wird der Preis nach der geschäftlichen Usance festgesetzt.

3. Die Hälfte des Reingewinnes, der sich aus dem Unternehmen nach Abzug der Kosten einschließlich der außerordentlichen Auslagen der Gesellschaft Lehrmittelzentrale und der k. k. Hof- und Staatsdruckerei für Propagierung, Probebilder etc. ergibt, fällt der Gesellschaft Lehrmittelzentrale zu, welche diesen Anteil, ihrem Vorschlage gemäß, gemeinnützigen Zwecken der österreichischen Lehrerschaft zu widmen hat; die andere Hälfte verbleibt der k. k. Hof- und Staatsdruckerei.

4. Die Gesellschaft Lehrmittelzentrale übernimmt die Aufgabe, zur Durchführung des Unternehmens mit der österreichischen Lehrerschaft in enge Fühlung zu treten und im Einvernehmen mit dem hohen k. k. Ministerium für Kultus und Unterricht und der k. k. Hof- und Staatsdruckerei eine Subskription auf das Werk einzuleiten. — Die näheren Vereinbarungen werden Gegenstand weiterer Verhandlungen mit der Gesellschaft Lehrmittelzentrale sein. —

Soweit, meine geehrten Damen und Herren, sind die Vorarbeiten gediehen, und Sie sehen, daß es sich nicht bloß um eine schöne Absicht handelt, sondern daß Tatsachen vorliegen, — Tatsachen, die ausreichend sind, ein Unternehmen darauf zu bauen, aber auch nur soweit reichen, daß einem Aufbaue, wie er den Bedürfnissen der Schule und dem Interessenkreis des Volkes entspricht, nicht vorgegriffen ist.

Ich richte nun an Sie, meine geehrten Damen und Herren, die Bitte, diese Schritte gutzuheißen. Insbesondere aber bitte ich Sie:

1. in einer Resolution auszudrücken, welche Aufnahme dieses Unternehmen in dieser ansehnlichen Versammlung gefunden hat, und

2. den Entwurf einer Kritik zu unterziehen, hinzuzufügen, was Sie für notwendig, wegzustreichen, was Sie für überflüssig halten, damit auf diese Weise Ihr Urteil über die Auswahl des Stoffes zum klaren Ausdrucke komme. Am Beginne des nächsten Jahres werde ich mir die Ehre erbitten, Ihnen einige Probebilder vorzulegen, um auch Ihr Urteil über die Art der Darstellung einholen zu können.

Am Ende meines Berichtes, den ich möglichst knapp zu gestalten versucht habe, angelangt, möchte ich nicht schließen, ohne meiner Überzeugung Ausdruck gegeben zu haben, daß ein Einvernehmen mit der ganzen Lehrerschaft auch die Gewähr bietet, ein Werk zu schaffen, welches für die Schule und das Volk von größtem Nutzen ist. Ich bitte Sie darum, diesem Unternehmen Ihre ganze und unentbehrliche Unterstützung zu schenken.

Referent Franz Tremml.

Anhang. „Entwurf." Für die mit * versehenen Bilder sind schon vorhandene Gemälde zur Reproduktion in Aussicht genommen.

Inhalt.

1. 10 Märchen- und Fabelbilder,
2. 20 Anschauungsbilder für den Elementarunterricht,
3. 60 Bilder aus der allgemeinen Weltgeschichte und der österreichischen Geschichte,
4. 60 geographische Bilder,
5. 50 zoologische Bilder,
6. 50 Bilder: Beschäftigungen der Menschen, Gewinnung der wichtigsten Rohprodukte,
7. 30 Bauwerke,
8. 20 Bilder: Menschenrassen, wie die Menschen reisen und wohnen, Elementarereignisse;

zusammen 300 Bilder.

Vorbemerkung. Die nachfolgende Serie von Bilderwerken ist nur ein erster Entwurf, der die Auswahl und Anordnung des Stoffes im wesentlichen charakterisieren soll. Wandtafeln bringen in der Regel ein Bild, während sich auf den Bilderbogen, soweit es der Stoff zuläßt, um ein Hauptbild mehrere Nebenbilder gruppieren, die ergänzend und erläuternd wirken.

Märchen- und Fabelbilder.

Rotkäppchen.	Vogel am Fenster.
Der Wolf und die sieben Geißlein.	Aschenbrödel.
Dornröschen.	Hans im Glück.
Bremer Stadtmusikanten.	Hänsel und Gretel.
Das Häuschen im Walde.	Sneewittchen.

Anschauungsbilder für den Elementarunterricht.

1. Erntearbeiten. Kornwagen fährt ein; im Hintergrunde Schneiden und „Kornmandel"; Bauernhof, Hofhund, Hühner, Schweine, Taubenhaus; Gewitterstimmung, Abend.

2. Auf der Weide. Hirte, Hund, Rinder, Schafe, Gänse.

3. Auf der Landstraße. Am Eingang des Dorfes; Frachtwagen, im Hintergrunde Eisenbahn, Telegraph, Handwerksbursche. Dorfschmiede; Schmied beschlägt das Pferd, Fuhrmann hebt dessen Bein in die Höhe; Blick in die Werkstätte; Feuer, Blasebalg; Gesellen hämmern.

4. Ein Manöver.

5. Obst- und Weinernte.

6. Die Mühle. Wiese und Bach, Esel mit Sack, Wagen, Wasserrad, Mühlsteine an der Wand, Müller, Teich, Steg, Schilf.

7. Dorfstraße im Winter. Starker Schnee, im Vordergrunde Vogelfütterung; Dorfkirche, Bauernhaus, Hütte, Schlittenfahren, Eislaufen, Schneemann, Wegausschaufeln.

8. Wald im Winter. Fütterung der Hirsche, Jägerhaus, Jäger mit Flinte, Holzschlitten beladen.

9. Bauernhaus im Winter. Stall, Rind, Kalb, Pferd, Geflügel.

10. Weihnachten. Familienbild, Katze, Christbaum.

11. Auf dem Felde. Ackern, Säen, Eggen, Ochsen- und Pferdegespann, Kühe, blühender Apfelbaum, Nistkästchen, klarer Morgen.

12. Der Hausbau. Maurer, Steinmetz, Schlosser, Zimmermann, Kalklöschen, Ziegelwagen, Aufziehen der Ziegel.

13. In der Tischlerwerkstätte.

14. Im Garten. Die gewöhnlichen Gartenarbeiten, Apfelbaum mit Früchten, Bienenstock, Hecke, Strauch.

15. Am Grünmarkt. Stadtbild, hohe Häuser, Lastwagen, Tramway, Radfahrer.

16. Wald im Sommer. Laub- und Nadelbäume, Nest mit Jungen, Holzhauen, -Fällen, -Sägen, -Schlichten; Köhler.

17. An der See. Fischer, Angelrute, Netz, Boot, Fisch; Frachtschiff, Schiffer.

18. Ausflügler im Gebirge. Eisenbahn, Wasserfall, hohe Berge.

19. Am Bahnhofe.

Außerdem können in den Elementarklassen noch Bilder für den Realienunterricht zur Verwendung gelangen, z. B. Hahn, Henne, Küchlein, Ente, Gans, Storch, Pferd, Esel, Rind, Ziege, Schaf, Hirsch, Reh, Wolf, Fuchs, Flößer im Hochgebirge, Auf der Alm usw.

Bilder aus der allgemeinen Weltgeschichte und der vaterländischen Geschichte.

1. Erbauung der Pyramiden.*
2. Trojanischer Krieg (Hektors Abschied* oder Achilles u. Priamus).*
3. Festspiele zu Olympia.
4. Schlacht bei Salamis.*
5. Hannibals Zug über die Alpen.*
6. Blütezeit Roms.*
7. Cäsars Ermordung.*
8. Triumphzug des Germanikus.*
9. Schlacht im Teutoburgerwalde.*
10. Ein römisches Standlager.
11. Altgermanische Ansiedlung.
12. Der Streit zwischen Krimhild und Brunhild vor dem Münster zu Worms.*
13. Germanisch-mythologische Bilder (Wodan und Walküre) und
14. Donar, Ziu, Balder, Loke, Freya.
15. Völkerwanderung („Eine wandernde Schar").
16. Hunnenschlacht.*
17. Bonifazius. Bonifazius predigt das Christentum,* Einführung des Christentums in Deutschland,* oder ein Bild von Severin.
18. Karl der Große in der Schule* oder Karl der Große unter den Gelehrten* oder Karl des Großen Krönung* oder Karl der Große empfängt die Gesandtschaft Harun al Raschids.
19. Vertreibung der Avaren.*
20. Stephan der Heilige empfängt die Krone.
21. Papst Urban II. zu Clermont.*
22. Friedrich Barbarossas Ende in den Wellen des Kalykadnos* oder Barbarossa im Kyffhäuser.
23. Die Kreuzfahrer erblicken Jerusalem* oder Leopold der Tugendhafte vor Akkon (Belagerung).*
24. Friedrich II. setzt sich im Grabmünster zu Jerusalem die Krone des heiligen Landes auf.*
25. Leopold der Glorreiche und die Wiener Bürger.*
26. Rudolf von Habsburg und der Priester* oder Rudolf von Habsburg auf der Jagd* oder Rudolf von Habsburg an der Leiche Ottokars.
27. Mittelalterliche Stadt (Wien 1529).*
28. Kaiser Max auf dem Turnier zu Worms.
29. Eine gotische Burg.
30. Eine romanische Burg.
31. Inneres einer Burg (Minnesänger am Hofe der Babenberger).
32. Mittelalterliches Klosterbild (St. Gallen).
33. Eine mittelalterliche bürgerliche Wohnstube.
34. Herzog Friedrich IV. auf der Flucht.*
35. Herzogsstuhl auf dem Zollfelde (Belehnung Ottos des Fröhlichen).
36. Rudolf belehnt seinen Sohn Albrecht.

37. Friedrich Barbarossa erhebt Österreich zum erblichen Herzogtum (Reichstag zu Regensburg 1156).
38. Gutenberg zeigt seine Presse. Seitenbild: eine Klosterhandschrift, erste Seite der Bibel.
39. Kolumbus* oder Empfang Kolumbus' zu Barzelona.*
40. Luther auf dem Reichstage zu Worms.
41. Ferdinands Bedrängnis in der Burg zu Wien.*
42. Szenen aus dem 30jährigen Kriege (Lagerleben).*
43. Wallenstein.
44. Zrinyis Ausfall.*
45. Verteidigung der Löwelbastei.*
46. Prinz Eugen bei Zenta.
47. Maria Theresia im Kreise ihrer Staatsmänner.
48. Kaiser Josef am Pfluge.
49. Maria Antoinette im Gefängnisse* oder die Girondisten.*
50. Napoleon in Fontainebleau.
51. Letztes Aufgebot.*
52. Ein Bauer bringt Kaiser Franz Geld zur Kriegführung.
53. Schlacht bei Aspern.*
54. Schlacht bei Leipzig.*
55. Radetzky.
56. Kaiser Franz Josef I. im Krönungsornate.
57. Aus dem Leben der Kaiserin Elisabeth.
58. Festzug zur silbernen Hochzeit des Kaisers.*
59. Kaiser Franz Josef I. bei der Überschwemmung in Szegedin.
60. „Nie zurück"* oder „Der Tod im Eise".*

Geographische Bilder.

Europa außer Österreich.

1. Helgoland.
2. Gibraltar.
3. Neapel mit Vesuv.
4. Dünenküste an der Nordsee.
5. Donaudelta aus der Vogelschau.
6. Nordkap.
7. Konstantinopel.

Asien.

1. Suezkanal aus der Vogelschau.
2. Himalaya vom Darjiling aus.
3. Jerusalem.
4. Chinesisches Straßenbild.

Afrika.

1. Kapstadt mit Tafelberg.
2. Atoll mit Palmen.
3. Kairo (Wüstenbild, siehe „Naturgeschichtl. Bilder", Diamantmine, siehe dasselbe).

Amerika.

1. New-York.
2. Rio de Janeiro.*
3. Prairiebild.
4. Heiße Quellen im Yellowstonepark (Urwaldbild, siehe Zoologie).

Österreich.

1. Wien vom Kahlenberg.
2. Semmering.
3. Hallstädtersee.
4. Salzburg.
5. Liechtensteinklamm.
6. Krimler Wasserfall.
7. Graz.
8. Großglockner mit Pasterze.
9. Adelsberger Grotte.
10. Triest.
11. Karstlandschaft.
12. Kriegshafen in Pola.
13. Die drei Zinnen.
14. Eine Wildbachverbauung.
15. Prag.
16. Elbesandsteingebirge.
17. Riesengebirge mit Schneekoppe.
18. Küste von Ragusa.*
19. Bocche di Cattaro aus der Vogelschau.
20. Budapest.
21. Ungarische Tiefebene.
22. Tatra von Poprad — und noch mehrere.

Zoologische Bilder.

1. Orang-Utang.
2. Verfolgte Freunde: Maulwurf, Igel, Spitzmaus, Fledermaus.
3. Hunderassen.
4. Spielende Katzen.
5. Angegriffene Löwen.
6. Tiger in den Dschungeln.
7. Bärenfamilie.
8. Wolfsrudel auf der Jagd.
9. Wallroßjagd, Robbenschlag.
10. Pferd.
11. Rinder auf der Alm.
12. Rehfamilie.
13. Hirsche, Winterfütterung.
14. Renntierherde, Lappen, Zelt, Sommerpolarbild.
15. Bisonjagd.
16. Kamel (Wüstenbild).
17. Giraffen.
18. Lamakarawane in den Kordilleren.*
19. Gemsen im Hochgebirge.
20. Elefantenherde (Urwaldbild).
21. Wildschwein, Schweinerassen.
22. Nilpferd.
23. Walfischjagd (Polarbild).
24. Känguruh (australisches Vegetationsbild).
25. Weißköpfige Geier beim Fraße.
26. Ausnehmen eines Adlerhorstes.
27. Uhu, von Vögeln geneckt.
28. Papageien (südamerik. Urwaldbild).
29. Krähenkolonie.
30. Insektenfressende Singvögel (Gruppenbild).
31. Haushühner (Gruppenbild).
32. Unsere Schwimmvögel (Gruppenbild).
33. Vogelinsel im Norden.
34. Storch auf dem Dache.
35. Sumpfgeflügel an der unteren Donau.
36. Straußfamilie.
37. Seeschildkrötenfang.
38. Heringsflotte beim Fang.
39. Gefangener Hai an Bord gezogen.
40. Nächtlicher Fischfang im adriatischen Meer.
41. Perlfischerei.
42. Verheerungen durch Insektenfraß.

Bauwerke.

1. Eine Partie aus dem großen Säulensaaale des Reichstempels zu Karnak.
2. Tempelruinen zu Phylä.
3. Der Mittelteil des Hundertsäulensaales des Königs Darius in Persepolis.
4. Chinesischer Tempel.
5. Tempel in Hinterindien.
6. Nordwestliche Ansicht des Erechtheions.
7. Parthenon zu Athen.
8. Denkmal des Lysikrates zu Athen.
9. Athen mit der Akropolis.
10. Kolosseum in Rom.
11. Diokletianpalast in Spalato.
12. Gruft der heil. Cäcilia, Katakomben.
13. Grabmal Theodorichs.
14. Alhambra.
15. Haga Sophia.
16. Wormser Dom.
17. S. Marco in Venedig.
18. Palast am Canale grande in Venedig.
19. Peterskirche in Rom.
20. Dogenpalast in Venedig.
21. Louvre.
22. Kreml.
23. Grabkirche in Jerusalem.
24. Zwettler Kreuzgang.
25. Karlskirche in Wien.
26. Stephansdom.
27. Votivkirche.
28. Neue Hofburg.
29. Ausgrabungen in Pompeji.

Beschäftigungen der Menschen, Gewinnung der wichtigsten Rohstoffe und Fabrikationsprodukte.

1. Diamantminen in Südafrika.*
2. Goldgewinnung mit Kanonenspritzen, Wasserverdämmung, Schlämmen.

3.—4. Kohlenbergwerk unter Tag, Förder- und Ventilationsmaschinen.

5. Kohlentagbau in Dux.*

6.—7. Gaswerk in Wien.

8. Marmorbruch in Carrara.*
9. Marmorsäge und Schleifwerk (Sterzing, Oberalm).
10. Steinbruch in Solenhofen.*
11. Eisenerztagbau in Eisenerz.*

12. Ansichten von Donawitz oder Trzynietz.
13. Hochofen im Guß mit Gebläse.
14. Dampfhammer, Walzwerk, Dreherei.
15. Bessemerbirne, Gießerei.
16. Salzgärten in Pirano.
17. Ein alpines Salzbergwerk, Auslaugen.
18.—19. Ansichten vom Salzbergwerk Wieliczka.
20.—21. Glasfabrik. Schmelzen, Blasen, Ziehen, Gießen, Schleifen.
22.—23. Papierfabrik.
24.—25. Porzellanfabrik.
26.—27. Ziegelwerk.
28. Torfstecherei.
29. Petroleumquellen.
30.—31. Buchdruckerei.
32. Münzerei.
33. Riesenbäume im Yellowstonepark, Dampfsäge.
34. Eine Farm, Dampfpflug, Dampfdrescherei.
35. Zuckerrohrplantage.
36. Rübenzuckerfabrikation.
37. Baumwollplantage.
38. Sammeln und Zubereiten des Tees.
39. Gewinnung des Korkes, Korkeiche.
40. Innenansicht einer Mühle.
41. Webstühle.
42.—43. Bierbrauerei.
44. Hopfenernte in Saaz.
45. Gerberei.
46. Schlächterei und Konservenfabrik.
47. Käserei und Butterbereitung.

Menschenrassen.

Keine eigenen Bilder; sie sind vertreten in den übrigen Gruppen.

Für die Bilderbogen ein Bogen mit Zusammenstellung der wichtigsten Rassen.

Wie die Menschen wohnen.

1. Idealbild aus der Steinzeit.*
2. Pfahlbauten.*
3. Dorf Niam-Niam.*
4. Papuabild.

Für Bogen:

Ansiedlung einer Auswandererfamilie im Urwald.
Erdhäuser in Hammerfest.
Hottentottenkral.

Außerdem unter Geographie und Geschichte Bauernhäuser, Burgen, Rittersaal, bürgerliche, mittelalterliche Wohnzimmer, Holzknechtstube etc.

Wie die Menschen reisen.

1. Die Jungfraubahn.
2. Eine Lokomotive.
3. Ein Ozeandampfer.
4. Inneres eines Pullmann-Palastwagens.
5. Einschleusung eines Schiffes.

Hundeschlitten, Karawane etc. siehe naturgeschichtliche Bilder.

Elementarereignisse.

Zum Teile nur auf Bilderbogen.

Bora in Triest.*
Vor und nach dem Windbruch.
Überschwemmung (s. Kaiser Franz Josef I. in Szegedin).
Ausbruch des Vesuv.
Nach dem Erdbeben.
Lawine.
Bergsturz.
Schneesturm.
Sturm auf dem Meere.
Sandsturm in der Wüste.
Wasserhose etc.

Bei der Zusammenstellung dieser Bilderserie waren folgende Gesichtspunkte maßgebend:

1. Der zu veranschaulichende Gegenstand soll nicht allein, sondern, wo dies möglich ist, in seinen Beziehungen zur Umgebung dargestellt werden.

Zum Beispiel Renntierherde, Lappen, Zelt, Sommerpolarbild; Gemsen im Hochgebirge, Känguruh (australisches Vegetationsbild etc.).

2. Eine unnatürliche Häufung von Gegenständen auf einem Bilde soll vermieden werden.

Daher 20 Bilder für den Elementaranschauungsunterricht.

3. Dadurch soll ermöglicht sein, die Gegenstände so groß darzustellen, daß die wesentlichen Einzelheiten deutlich wahrgenommen werden können.

Größe der Bilder 66×88 cm; oder auch Doppelbilder.

4. Alle wichtigen Grundbegriffe sollen durch die Bilder veranschaulicht werden.

5. Eine große Zahl von Bildern soll Verwendung in mehreren Disziplinen finden können, um die Nachteile der scharfen Trennung der Disziplinen zu vermindern.

6. Wo es möglich ist, dienen genau bestimmte Objekte als Vorwurf. Nordkap, Donaudelta, Liechtensteinklamm etc.

7. Das Kulturgeschichtliche soll gegenüber der Kriegsgeschichte, die praktische Anwendung gegenüber der theoretischen Darstellung in den Vordergrund treten.

Aus der Debatte. Die Absicht der „Lehrmittelzentrale", neue entsprechende Wandbilder für Volks- und Bürgerschulen unter Mitwirkung der Lehrerwelt zu schaffen, wurde von den Mitgliedern der Wiener Pädagogischen Gesellschaft sympathisch begrüßt. Bedenken erregte es, daß in der Jury, welcher die Begutachtung und Auswahl der Bildwerke zukommt, die Lehrerschaft in zu geringer Zahl vertreten ist; wenn das Unternehmen als ein Werk der Lehrerschaft bezeichnet werde, müßte man letzterer doch auch den entsprechenden Einfluß gewähren, denn ohne die Mitwirkung der Lehrer wäre die schöne Idee ein totgeborenes Kind. Ebenso wurde eine genauere Abgrenzung der Rechte und Pflichten aller bei dem Unternehmen beteiligten Faktoren vermißt. — Es gelangte nachstehende Entschließung zur Annahme: „Die Wiener Pädagogische Gesellschaft begrüßt wärmstens die Bestrebungen der „Lehrmittelzentrale", für den Anschauungsunterricht taugliche Bilder und künstlerischen Wandschmuck unter entsprechender Mithilfe der Lehrerschaft zu schaffen."

Anhang.

I. Thesen zu pädagogischen Themen.

Gesammelt von Anton Zens.

1. Psychologie und Experiment.

I. Wandel der Psychologie.

1. Die Psychologie ist die Grundlage der Pädagogik.
2. Die Entwicklung dieser beiden Disziplinen steht im innigsten Wechselverhältnis.
3. Die Psychologie ist in stetem Wandel und unausgesetzter Entwicklung begriffen; die Aristotelisch-Wolfsche Psychologie hat der Herbartschen Platz gemacht, und diese steht heute auf dem Punkte, von der physiologischen oder experimentellen Psychologie verdrängt zu werden.

II. Aufgaben der experimentellen Psychologie.

1. Die Ermittlung der psychologischen Leistungsfähigkeit.
2. Untersuchungen über die Empfindlichkeit der Sinnesorgane; das Webersche (psycho-physische) Gesetz.
3. Untersuchungen über die höheren Bewußtseinserscheinungen.
4. Die physiologische und die psychologische Ermüdung und die wichtigsten Methoden zu deren Messung (Mosso, Griesbach, Kraepelin, Ebbinghaus u. a.).
5. Die experimentellen Arbeiten der Fachpädagogen. Analyse des kindlichen Gedankenkreises.
6. Die Kinderpsychologie (Psychogenetik), insbesondere auf Grundlage von Preyers Buch „Die Seele des Kindes".

III. Würdigung der experimentellen Psychologie.

1. Die experimentelle Psychologie ist noch viel zu jung, um schon in allen Teilen einheitlich und widerspruchsfrei ausgebaut zu sein.
2. Die Experimente sind derzeit auch physiologisch noch nicht einwandfrei, sie sind mehrdeutig und liefern somit keine verläßlichen Resultate.
3. Die Abhängigkeit der Seele vom Leibe ist duch sie bisher nicht nachgewiesen, wenngleich die Erfahrung fordert, dieselbe als feststehend anzunehmen.
4. Immerhin liefern die Ergebnisse der experimentellen Psychologie, soweit sie übereinstimmen, ein höchst beachtenswertes und unmittelbar zu verwertendes Material für die Schulhygiene und für den praktischen Betrieb des Unterrichts.

IV. Die Überbürdungsfrage.

1. Die bisherigen experimentellen Arbeiten auf dem Gebiete der Psychologie haben zu der Überzeugung geführt, daß genügende sachliche Grundlagen für das Bestehen einer Schülerüberbürdung mit allen ihren Folgen nicht vorhanden sind.
2. Mit Unrecht legen die Ärzte die Ausbreitung der Nervosität als Folge der Überbürdung der Schule zur Last.

3. Die Nervosität resultiert aus sozialen Verhältnissen, aus der Gesamtheit der Gestaltungen des modernen Lebens und kann nur auf dem Wege einer entsprechenden Reform der letzteren wirksam bekämpft werden.

(Vorgetragen im Zweiglehrervereine Hohenfurt am 7. Mai 1903 zu Friedberg; Referent S.-L. F. Bezpalec-Platten.)

2. Das Triebleben des Kindes.

1. Trieb (mhd. trib oder trip) bedeutet dem Wortsinne nach den Drang zu wirken oder die in einer bestimmten Richtung wirkende Kraft.

2. Psychologisch ist der Trieb die von dem Wesen, das heißt den Entwicklungs- und Erhaltungsgesetzen des Organismus bedingte naturgemäße Betätigung des Willens.

3. Die elementarsten Äußerungen des Trieblebens gehen a) von jener Gruppe von Trieben aus, welche der Betätigung der verschiedenen Sinnesgebiete entsprechen und grundlegend für die sogenannte vorstellende Tätigkeit wirken (zum Beispiel Schautrieb, Hörtrieb, Tasttrieb usw.); b) von jener Gruppe, welche dem Drange zu den verschiedenen Bewegungen entsprechen und grundlegend für das sogenannte Handeln sind, wie die Versuchs-, Nachahmungs- und Zweckbewegungen jeder Art, darunter bilden eine Hauptart jene Versuchs-, Nachahmungs- und Zweckbewegungen, welche wir als tönende Ausdrucksbewegungen oder Sprache bezeichnen; c) jene Äußerungen des Bewegungstriebes, welche in Verbindung mit dem Nachahmungstriebe und der Phantasie als Drang zum Nach-, Um- und Neubilden, das heißt als Gestaltungstrieb sich äußern (bei den Beschäftigungsspielen, beim Zeichnen, Modellieren usw.).

4. Die gleichzeitig sich entwickelnden, aber allgemeinere Formen annehmenden Triebe sind: der Schutztrieb in allen seinen Erscheinungsformen, zum Beispiel als Selbsterhaltungstrieb (wozu auch der Ernährungstrieb gehört), als Geselligkeitstrieb zum gemeinsamen Schutz, als Verteidigungstrieb für die Erhaltung des in der Familie, im Staate und in der Kirche liegenden Schutzes privater, öffentlicher und religiöser Interessen einerseits und andrerseits wieder gegen alle die eigenen und allgemeinen Interessen schädigenden Übergriffe familien-, staats- und kirchenrechtlicher Natur; endlich als Ehetrieb zum Schutze des eigenen Wertes und als Sittlichkeitstrieb zum Schutze des pflichtgemäßen Handelns. Gewöhnlich sind mit stärkerer Hemmung oder Entfachung dieser Triebe eigene Affekte verbunden. Zum Beispiel mit dem sittlichen Schutztriebe der Affekt der natürlichen sittlichen Entrüstung (Steigerung des Willens) und der Scham (Deprimierung des Selbstbewußtseins).

5. Als Arten des Schutztriebes, und zwar als Unterarten des Selbsterhaltungs- und des Ehetriebes können noch aufgefaßt werden: a) der Besitztrieb, welcher bei gefährlicher Steigerung schon Kinder zu Diebstahl und Betrug veranlassen kann und der deshalb in reiner, ungefährlicher Form zu entwickeln ist, und b) der Herrschtrieb, welcher ebenfalls schädlicher Steigerung bis zur Herrschsucht schon bei Kindern fähig ist und zu strafbarem Verhalten gegen Eltern, Geschwister, Spielgenossen und Mitschüler und besonders Dienstboten veranlaßt.

6. Pädagogische Regeln für die Behandlung der Triebe: a) Kein Trieb ist an und für sich etwas Unsittliches, sondern ein Naturprozeß, dessen Verlauf zur Befriedigung irgend eines im Lebens- oder Entwicklungsprozesse liegenden Bedürfnisses des Organismus führt, welche Befriedigung Lust erzeugt. Selbst der stärkste Trieb des Menschen, der 99% der Menschen voll- oder halbbewußt regiert, nämlich der Trieb nach individuellem Wohlgeschmack, hat nichts Unsittliches an sich, solange er normal befriedigt wird. b) Gewisse Triebe sind direkt

als Kulturtriebe zu pflegen und zu entwickeln, wie der Lern-, Besitz-, Geselligkeits- und Ehetrieb.*) c) Kein Trieb darf durch unerlaubte Mittel befriedigt werden, das heißt durch Mittel, deren Gebrauch dem natürlichen Rechte und den Pflichten des Wohlwollens widerspricht. d) Wenn die vernünftige Befriedigung eines Triebes auch im Interesse einer naturgemäßen Entwicklung und Existenz liegt, so kann sie trotzdem vom Standpunkte der Sitte und Moral zu mißbilligen und erforderlichenfalls durch Zwangsmittel zu verhindern sein. e) Die Herrschaft über alle Triebe ist von klein auf in der Art anzustreben, daß selbst bei hoher Steigerung der Triebe der aus Motiven des Rechtes und des Wohlwollens gebotene Verzicht auch wirklich geleistet werden kann. Diese „ethische Abhärtung" (Prof. Strümpell) ist eine Hauptaufgabe der Triebbildung.

(Aus dem „Schlesischen Schulblatt", 32. Jahrg., Nr. 8, vom Verfasser V. E. Olsani.)

3. Über den Zusammenhang der einzelnen Unterrichtsfächer.

1. Die einzelnen Unterrichtsfächer, welche im Volksschulunterrichte vertreten sind, stehen bis auf wenige in innerem Zusammenhange.

2. Diesen zu suchen, möge sich der Lehrer angelegen sein lassen.

3. Durch die richtige Verknüpfung der einzelnen Unterrichtsgebiete gewinnt der Unterricht nicht nur an Interesse, sondern die gegenseitige Durchdringung der Lehrgegenstände erzeugt im Schüler so viel lebendige, geistige Kraft, daß er den Lehrstoff nicht passiv aufnimmt, sondern sich aktiv erarbeitet.

4. Die in Zusammenhang gebrachten Lehrstoffe erzeugen eine in sich zusammenhängende Vorstellungsreihe. Eine Vorstellung wird notwendig ihre nächste auslösen, und somit ist die Befestigung und dauernde Aneignung des Lehrstoffes gesichert und ermüdende mechanische Einprägung überflüssig.

5. Der Sprachunterricht bezieht seinen Inhalt aus dem Realienunterrichte, erhält durch denselben seinen Gedankeninhalt und damit auch die richtige Form der Ausdrucksweise. Der Gedanke schafft sich die Form, und das eben ist die Sprache. Diesen Weg ist der Schüler zu führen.

6. Unsere gegenwärtig in Gebrauch stehenden Lesebücher unterstützen einen derartigen Unterricht nur in beschränktem Ausmaße.

7. Es mögen Lesebücher geschaffen werden, die nicht als Lehrbücher gedacht sind, sondern deren Aufgabe bestehe in Anregung und Belehrung des Unterrichtes durch zweckmäßige Auswahl der Lesestücke aus dem Wertvollsten unserer Literatur.

(Nach dem gleichnamigen Aufsatze im „Österr. Schulboten", 53. Jahrg., Nr. 6, von der Verfasserin Julia Pulitzer, k. k. Übungsschullehrerin in Linz a. D.)

4. Die Lehrplanfrage.

A. Das Ziel umfasse das Notwendige und halte sich innerhalb der Grenzen des Erreichbaren.

B. Der Aufbau geschehe weder einseitig in konzentrischen Kreisen, noch einseitig nach den Konzentrationsprinzipien der Gesinnungsstoffe, der Lebensgemeinschaften und der Kulturstufen, sondern entspreche den Gesetzen der Psychologie und Methodik.

*) In seiner naturgemäßen Entwicklung im Jünglings- und Jungfrauen- oder Mannes- oder Frauenalter ist auch der Vermehrungstrieb zu den Kulturtrieben zu nehmen (als Elternliebe, Familiensinn usw.).

C. Der Lehrplan sei ein organisches Ganzes und stehe auf vaterländischem Boden.

Leitsätze:

1. Der gesamte Lehrstoff der Volksschule steht in innerem Zusammenhange: a) im Zeichen der ethischen Konzentration; b) durch die Brücken zur Raumreihe, welche der vom Nahen zum Fernen fortschreitende Unterricht hergestellt; c) durch die Konzentration aller Gegenstände auf die Förderung des mündlichen und schriftlichen Ausdruckes.

2. Das Ausmaß des Stoffes geschieht auf allen Stufen nach Möglichkeit der Aneignung und Verwertung durch den Klassenunterricht. Die Einzelaufgaben sind klar abzuheben und scharf zu begrenzen, um einer neuerlichen Erweiterung durch Detaillehrpläne, Lehr- und Hilfsbücher vorzubeugen. Die Differenzen zwischen den Lehrplänen mehr- und minderklassiger Volksschulen sind zu beschränken, die Unterrichtsstunden der Unter- und Mittelstufe zu vermehren.

3. Der Aufbau des Normallehrplanes hat nicht nach Schulkategorien, sondern siebenstufig nach Schuljahren zu geschehen. Die Praxis lehrt, daß trotz des Abteilungsunterrichtes an minderklassigen Schulen der geringeren Schülerzahl wegen dasselbe erreicht wird, wie an mehrklassigen Volksschulen und daß bei dem Übertritte des Kindes aus einer Schule in eine andere verschiedener Kategorie nicht das Lehrpensum, sondern nur das Schuljahr maßgebend ist.

4. Die Auswahl des Stoffes geschieht nach ethischen, ästhetischen und praktischen Bedürfnissen des Lebens, nach der Stufe und dem Interesse des Kindes, nach methodischen Rücksichten und nach dem Charakter der Heimat und des Landes in Natur und Kultur.

5. Die Aufeinanderfolge des Stoffes wird bestimmt durch seine Qualität und ist abhängig von der Lage des Schulortes, vom Schuljahrsbeginn, von der Schulkategorie und von den Jahreszeiten.

6. Die Anordnung des Stoffes erfolgt vom Nahen zum Fernen, vom Lebensgebiet zum Einzelnen, von diesem zum System, vom Ganzen zum Teile, von diesem zum Gesetz.

7. Der gesamte Unterricht ist Sachunterricht oder geht aus diesem hervor.

8. Der Sachunterricht lehnt sich auf allen Stufen an die Erfahrung des Kindes an.

9. Die Erfahrung ist jene des Lebens, sowie jene, welche die Schule durch besondere Veranstaltungen schafft (Exkursion, Schulweg, Schulgarten, Beobachtungen usw.).

10. Der Sachunterricht der Unterstufe (erstes und zweites Schuljahr) ist heimatlicher Anschauungsunterricht.

Der Sachunterricht der Mittelstufe (drittes und viertes Schuljahr) ist anschauliche Heimatkunde.

Der Sachunterricht der Oberstufe (fünftes bis siebentes Schuljahr) ist geographischer, geschichtlicher, und naturkundlicher Fächerunterricht mit Beachtung gegenseitiger, ursächlicher Beziehungen.

11. Der Sachunterricht befaßt sich sonach mit Ortskunde, Heimatkunde, Landeskunde, Vaterlandskunde und Weltkunde.

12. Auf allen Stufen ist die Bildung von Sachganzen (methodischen Einheiten) anzustreben, Hilfs- und Lehrbücher sind dementsprechend einzurichten.

13. Die Sachganzen der Unter- und Mittelstufe sind bodenständig und dem Leben des Kindes in Schule und Elternhaus, in Feld und Flur zu entnehmen. Es ist die Zeit des Sammelns von begrifflichen Vorstellungen, der Erwerbung der Schriftsprache in Wort und Zeichen, des Anlernens zum Wahrnehmen und Beobachten.

Die Oberstufe vertieft den Sachunterricht zu größeren methodischen Einheiten auf geographischen, geschichtlichen und naturkundlichen Gebieten

bis zum Abschluß mit dem System in einfachster Form. Die engere und weitere Heimat ist Beziehungs-, Vergleichs- und Anknüpfungspunkt für alle Fächer.

14. Die mit den Schülern gewonnenen Sachganzen aller Stufen haben zu Sprachganzen zu werden und sollen sodann als Merkstoffe geistiges Eigentum der Schüler bleiben.

15. Die Sprachganzen sind Anknüpfungspunkt, Quelle, Lehr- und Lernfeld für den Sprach- und Rechenunterricht, sowie für den Unterricht im Schreiben, Zeichnen und Gesang. So sind die rechnerischen Sachgebiete jene des Schulortes.

16. Die Sprachganzen sind insbesondere durch ihre sachliche und grammatisch-orthographische Durcharbeitung das wertvollste Gerüstwerk für Sprachgefühl und Ausdruck, zudem ein Prüfstein für die schriftliche Darstellung. Die Mittelstufe hat die Sprachganzen aus dem Gedächtnisse (nicht aber ganz wörtlich), die Oberstufe frei niederzuschreiben. Die Stilbildung hat von moderner Grundlage auszugehen.

17. Neben dem Sachganzen bilden Schemata, Gruppierungen, Beobachtungsresultate, Gesetze und Regeln Merkstoffe. Alle Merkstoffe des Sachunterrichtes sind in besonderen Heften (Merkheften) festzuhalten.

18. Aller Unterricht hat das Gefühl des Kindes heranzuziehen: a) objektiv durch den Gegenstand; b) subjektiv durch eine impulsive Persönlichkeit des Lehrers, damit durch die ästhetische Hinleitung der Schönheitssinn, durch das Gemütvolle in Poesie und Naturerkenntnis die Herzensbildung gefördert wird und der Gesamtunterricht an Lebendigkeit gewinnt.

19. Der Unterricht zielt auf Selbsttätigkeit und Selbständigkeit durch feste Aneignung auf Willensbildung und Tüchtigkeit, durch die ethische Richtung auf Religiosität ab.

20. Lehrplanforderung und Unterrichtsergebnis haben sich unter normalen Verhältnissen auf allen Stufen zu decken und stehen in ihrer Gesamtheit auf der Höhe und im Einklange mit § 1 des Reichsvolksschulgesetzes.

(Nach dem gleichnamigen Aufsatze in der „Zeitschrift f. d. österr. Volksschulwesen", 14. Jahrg., Nr. 1—4, vom Verfasser B.-S.-I. Julius John-Scheibbs.)

5. Die Klassifikation der Kinder des ersten Schuljahres.

Die Erfahrung lehrt, daß manche Kinder der Elementarklasse im Anfang des Schulbesuches, zur Zeit der Vorübungen, sich recht lebhaft zeigen und den Schein erwecken, als wären sie gut talentiert, wärend sie später, wenn der Unterricht ernstere Formen annimmt, nicht den gehegten Erwartungen des Lehrers entsprechen. Da sich hierdurch zwischen der Klassifikation solcher Kinder im ersten und zweiten Quartal oft ein greller Gegensatz ergibt — zur nicht geringen Enttäuschung der Eltern —, da ferner, insbesondere auf dem Lande, wo nach der Zeit der Vorübungen die Weinleseferien eintreten, nach diesen also wiederum von vorn angefangen werden muß, mithin ein eigentlicher Unterricht in den Lehrgegenständen im ersten Quartal kaum über die Anfänge hinauskommt, so wäre es angezeigt, von einer Klassifikation im ersten Vierteljahr abzusehen und eine solche erst im zweiten Quartal eintreten zu lassen, bis der Lehrer hinlänglich Gelegenheit gehabt, die Individualität des Kindes kennen zu lernen und dessen Anlagen richtig zu beurteilen.

(Angenommen in der Bezirkslehrerkonferenz des Schulbezirkes Mistelbach am 9. Juli 1903; Referent V.-L. Ferdinand Parzyk-Feldsberg.)

6. Über Schulhygiene.

a) Thesen s. S. 51 dieses Jahrbuches.

(Zur Kenntnis genommen von der „Wiener pädagogischen Gesellschaft" am 6. Dezember 1902; Referent B.-D. Karl Salawa-Wien.)

b) Thesen s. S. 52 dieses Jahrbuches.

(Zur Kenntnis genommen von der „Wiener pädagogischen Gesellschaft“ am 6. Dez. 1902; aufgestellt von Blindenlehrer S. Kraus-Wien.)

7. Schulunterricht an Sommernachmittagen.

Thesen s. S. 64 dieses Jahrbuches.

(Angenommen von der „Wiener pädagogischen Gesellschaft“ am 21. Februar 1903; Referent B.-L. Theodor Gruber-Wien.)

8. Wert der Jugendspiele.

Das Jugendspiel erhält und fördert die Gesundheit an Leib und Seele.

Soll das Streben nach Vervollkommnung und Entwicklung beim Menschen in rechter Weise erfüllt werden, so muß es denselben in allen oder möglichst vielen seiner Anlagen, leiblichen und geistigen, ausbilden.

Die leibliche Erziehung wird häufig dadurch gehindert, daß man dem Körper die Mittel zu einer gesundheitsmäßigen Erhaltung und Entwicklung aus Nachlässigkeit, Leichtsinn oder Irrtum vorenthält.

Zu diesen die Gesundheit des Menschen fördernden Mitteln gehört vor allem das Jugendspiel. Spielen ist die erste und einzige Beschäftigung des Kindes.

Im Spiel wird ein wunderbares Gleichmaß zwischen körperlicher und geistiger Arbeit hergestellt. Wird daher durch die Wiederbelebung des Spielsinnes nichts Geringeres beabsichtigt, als die auf dem schönen Ebenmaße geistiger und körperlicher Entwicklung beruhende Erziehung des ganzen Menschen zu unterstützen, so ist damit schon die volle Berechtigung dieser Bestrebung nachgewiesen.

Die Betätigung des Spieltriebes ist nicht bloß eine gefällige, sondern eine notwendige Ergänzung der Aufgabe der Erziehung. Bei fortschreitender Entwicklung des Menschen treten Spiel und Arbeit immer bestimmter hervor; während sie bei dem kleinen Kinde zwei sich deckende Kreise bilden, liegen dieselben später nebeneinander. Die Erziehung bedarf des Spieles als Mittel zur Erholung von der Anstrengung der Arbeit. Durch das Jugendspiel wird eine treffliche Bewegung erzielt. Alle Muskeln kommen in Tätigkeit, und das Blut wird zu rascher Zirkulation angetrieben. Das ganze Nervensystem wird günstig beeinflußt durch die beim Spiel herrschende Spannung, sowie durch die Heiterkeit und den Frohsinn, welche das Jugendspiel in angenehmer Weise durchziehen. Je mehr die Tätigkeit der Spielenden angeregt, ihre Energie in Anspruch genommen, ihr Scharfsinn angestrengt, Hand und Auge geübt wird, desto mehr erfüllt das Spiel seinen Zweck.

Das Jugendspiel ist ein erziehliches Mittel ersten Ranges zur Bildung und Festigung des Charakters. Der Eigenwillige und Eigensinnige lernt sich hier fügen und von der Geltendmachung seines Willens abstehen. Der Zänkische wird hier verträglich, der Hochmütige bescheiden. Das Spiel erzieht in hervorragender Weise zur Ausdauer und Geduld, zur Kontrolle über sich selbst. Andauernd angespannte Aufmerksamkeit, scharfer Blick, rasche Entschließung, Kaltblütigkeit und Beherrschung seiner selbst, sind Hauptsachen beim Spiel. Ein nachlässiges, träumerisches Wesen, wie es heute häufig bei der Jugend beobachtet werden kann, läßt das Spiel nicht aufkommen. Dem Erzieher bietet das Jugendspiel die beste Gelegenheit, den Charakter des Kindes kennen zu lernen. Schüler, die oft beim Unterrichte teilnahmslos, unaufmerksam, denkfaul und unbegabt erscheinen, zeigen sich auf dem Spielplatze in einem ganz anderen Lichte. Dasselbe Kind zeigt sich da lebendig, anschlägig, erfindungsreich, gewandt und umsichtig. Dem Erzieher ist häufig auf dem Spielplatze die beste Gelegenheit geboten, die Individualität des Kindes von einer anderen Seite zu beurteilen, als

in der Schulklasse. Er entdeckt eine Fülle guter Eigenschaften, die bei der richtigen Auswahl geeigneter Erziehungsmittel ausgebildet und für das Kind von großem Nutzen werden können. Das Spiel erzieht aber auch zu Vaterlandsliebe, zu patriotischem Tun und Handeln. Das Kind setzt allen Eifer, all sein Können für das Gelingen des Spieles ein. Es kämpft für den Sieg seiner Partei, für den Ruhm seiner Klasse, diesen selbstverleugnenden Eifer überträgt es im späteren Alter auf die große Lebensgemeinschaft, das Vaterland. Pflicht eines jeden Erziehers und Lehrers ist es, das Jugendspiel nach Kräften zu fördern.

(Aufgestellt in der Bezirkslehrerkonferenz für Bürgerschulen zu Prachatitz am 19. Juli 1903; Referent B.-S.-I. Franz Spatschek-Prachatitz.)

9. Die Behandlung taubstummer Kinder in der allgemeinen Volksschule.

Thesen s. S. 84 dieses Jahrbuches. (Angenommen von der „Wiener pädagogischen Gesellschaft“ am 2. Mai 1903; Referent T.-L. Anton Druschba-Wien.)

10. Die Phonetik als Grundlage des elementaren Leseunterrichtes.

1. Die planmäßige Lautschulung und Ausbildung des Sprachvermögens hat im ersten Schuljahre zu beginnen.

2. Zu diesem Zwecke hat sich der Gang des Leseunterrichtes unbedingt nur nach der Lautschwierigkeit, nie aber nach der Schreibschwierigkeit zu richten, das heißt der Leseunterricht ist auf phonetische Grundlage zu stellen.

3. Um die Schüler zu korrekter Aussprache zu bringen, ist es nötig, daß der Lehrer nicht nur selbst die deutsche Sprache („Bühnensprache“) mustergültig spreche, sondern daß er auch mit den Gesetzen der Lautlehre vertraut und sich bewußt sei, wie die einzelnen Laute durch die Sprachwerkzeuge gebildet werden.

4. Da wir österreichische Lehrer einer Fibel auf phonetischer Grundlage leider noch entbehren, wird es nötig sein, die Vorübungen für das Schreiblesen auf acht bis zehn oder selbst mehr Wochen auszudehnen und in dieser Zeit die einfachen langen Vokale a, i, e, u, o, sowie die Zwielaute ei und au und die Konsonanten n, m, l, r, s (stimmhaft), w, f, h, ch (Vordergaumenlaut) und sch phonetisch tüchtig zu behandeln, dann möge erst zur Fibel gegriffen werden. (Die obige Reihenfolge wurde begründet.)

5. Weiterhin hätten die Laute zu folgen: s (stimmlos), p, b, t, d, k, g, z, ch (Hintergaumenlaut), dann die offenen (kurzen) Vokale a, e, i, o, u, ferner v (= f), j, ng, die Umlaute ä, ö, ü, und die Zwielaute äu (= eu) und ai (= ei).

6 Es wäre zu erwägen, ob nicht auf den phonetisch behandelten Laut folgerichtig der Druckbuchstabe statt des Schreibbuchstaben zur Behandlung zu gelangen hätte. In diesem Falle hätte das Schreiben erst dann einzutreten, wenn die Schüler alle Laute und die kleinen Druckbuchstaben (ausgenommen qu, x, y) gelernt hätten. Inzwischen hätten die Kleinen alle Buchstaben ähnlich wie in den Vorübungen schreiben zu lernen, ohne mit den Namen bekannt gemacht zu werden.

7. Es wäre sehr wünschenswert, wenn sich der k. k. Schulbücherverlag oder eine andere österreichische Verlagsanstalt zur Herausgabe einer Fibel nach phonetischen Grundsätzen entschlösse.

8. Der phonetische Unterricht ist mit dem ersten Schuljahre nicht abgeschlossen, sondern bildet nur den Grundstock, auf dem die übrigen Schuljahre auf- und weiterbauen sollen.

(Aufgestellt in der Bezirkslehrerkonferenz des Stadtschulbezirkes Graz am 18. Juni 1903; Referent Ü.-L. Josef Göri-Graz.)

11. Proben zu einer praktischen Sprachlehre.

1. Die übliche grammatische Methode ist für die Vermittlung der Muttersprache unzweckmäßig. Die Grammatik wäre nur insofern verwendbar, als man ihr allenfalls einige Fachbeziehungen, wie Dingwort, Tätigkeitswort u. a., die sich ohne besondere Mühe nebenbei ermitteln ließen, entlehnen könnte.

2. Die Sprachvermittlung muß sich an die wirklichen Bedürfnisse des Kindes anschließen. Es soll also nur geübt werden, was dem Kinde fehlt.

3. Der Lehrer muß die Sprachkenntnisse seiner Schüler gründlich zu erforschen suchen und darauf seine Übungen aufbauen.

4. Die Einübung darf sich nur immer auf eine oder doch nur auf wenige Sprachformen erstrecken.

5. Die Übungen müssen gründlich betrieben und so lange fortgesetzt werden, bis die notwendige Gewöhnung eintritt.

6. Die Sprechübungen müssen im Vordergrunde stehen; das Auge ist nur zur Unterstützung herbeizuziehen.

7. Die Übungen müssen auch benützt werden, um das Sprachverständnis des Schülers zu erweitern.

(Nach dem gleichnamigen Aufsatz in der „Österr. Schulzeitung", 16. Jahrg., Nr. 28 und 29, vom Verfasser B.-L. C. Schöler-Amstetten.)

12. Die alte und die neue deutsche Rechtschreibung.

I. Geschichtliche Momente.

1. Die deutsche Rechtschreibung war seither das alte Schulmeisterkreuz.

2. Noch im Mittelalter war sie kraft der erhaltenen schriftlichen Denkmäler nahezu lauttreu, hingegen artete sie im 16. und 17. Jahrhundert in regellose Willkür aus.

3. Im Anfange des vorigen Jahrhunderts gründete Jakob Grimm, der Begründer der deutschen Sprachwissenschaft, die historische Schreibweise; ihm gegenüber wies Rudolf von Raumer die Berechtigung der phonetischen Schreibung nach, indem er die beiden Prinzipe möglichst zu vereinigen suchte.

4. Behufs Aufhebung des Widerstreites der Meinungen über die damaligen Rechtschreibfragen gründete Dr. Fricke-Wiesbaden den „ferein für fereinfachte rechtschreibung". Dessen Anhänger wirken leider noch ohne Aussicht auf einen allgemeinen Erfolg in seinem Sinne weiter.

5. Gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts bekam außer den deutschen Staaten auch Österreich die bisher übliche Rechtschreibung, vor allem sich durch die präzise Heysesche S-Schreibung auszeichnend.

II. Stimmen über die neue Rechtschreibung.

1. Auf den verschiedenen Lehrertagen Deutschlands und Österreichs sprachen sich alle Redner für eine sinngemäße Vereinfachung der Rechtschreibung aus.

2. Die jüngste „Berliner Konferenz", zu welcher auch Österreich seine Vertreter entsandte, hatte jedoch den Zweck, eine einheitliche deutsche Rechtschreibung auf Grund des Bestehenden zu erzielen, nicht aber einen schroffen Bruch mit der Vergangenheit herbeizuführen mit der Losung: Beseitigung der Kluft zwischen der Schul- und Dienstorthographie.

3. Da sich die Sprache als lebendiger Organismus allmählich ändert, so wird demgemäß auch die neue Rechtschreibung, abgesehen davon, eine soziale Einrichtung zu sein, den von Zeit zu Zeit sich ändernden Verhältnissen angepaßt werden müssen.

4. Die heutige Besprechung und Kritik über die neue Rechtschreibung kann zwar für den Augenblick nichts helfen, aber für die Zukunft nützlich

sein; nur müssen wir uns unter Verzicht auf persönliche Wünsche dem für Schule und Amt Angeordneten willig anschließen.

5. Als Verbesserungen können gelten:

a) die Schreibung einer ziemlichen Anzahl von Fremdwörtern nach deutscher Art;

b) die völlige Beseitigung des Dehnungs-h nach t in deutschen Wörtern;

c) die Vereinfachung der Regel über die Silbentrennung;

hingegen werden die genannten Vorteile durch augenfällige Mängel, Inkonsequenzen und Widersprüche [Verstümmelung der präzisen Heyseschen S-Regel; die Schreibung vieler Fremdwörter nach ihrem griechischen, französischen, englischen und italienischen Ursprunge; die sinnlose Trennung von ck und tz; die Qual der Wahl bei der Groß- und Kleinschreibung; die verwirrende Unterscheidung von Zulässigkeit und Gleichberechtigung und endlich die zeitraubende altzopfige Anwendung von 67 verschiedenen Bezeichnungsweisen für zureichende 20 Laute] vielfach verblaßt.

6. Alle die angeführten Nachteile verschwinden jedoch in dem eigentlichen, in den gegenwärtigen Verhältnissen begründeten Zwecke der erzielten Einheitlichkeit der Rechtschreibung und in der Erwägung, das jetzt Erreichte als eine Station auf dem Wege zu unserem eigenen Ziele zu deuten und auf Grund derselben in nicht unabsehbarer Zeit eine nach praktischen Grundsätzen gestaltete Vereinfachung der Schreibung erlangen zu können.

7. Unsere Pflicht wird es sein, in zweifelhaften Fällen fleißig das vorgeschriebene Wörterverzeichnis zur Hand zu nehmen, behufs Beseitigung der bestehenden Rechtschreibmängel der Schule, dem Volke und dem Staate zu Nutz und Frommen klärend einzuwirken und auf Grund der im Deutschunterrichte gesammelten Erfahrungen rücksichtlich der zu erstrebenden Vereinfachung der Rechtschreibung maßgebenden Ortes geeignete, wohlbegründete Vorschläge zu erstatten.

(Angenommen in der Bezirkslehrerkonferenz zu Pettau am 3. September 1902; Referent O.-L. Matthias Heric-Zirkowetz.)

13. Der Zahlbegriff.

1. Zahlbegriffe können sowohl durch die Einwirkung der sinnenfälligen Welt, als auch durch innere Erfahrung (psychische Erlebnisse) entstehen.

2. Bedingung des Entstehens ist das Aufmerken, wie oft etwas — gleichgültig ob durch äußere oder innere Erfahrung — Bewußtseinsinhalt war.

3. Der Zahlbegriff muß wie jeder andere durch ein Wort festgehalten werden.

4. Die Zahlbegriffe gehören zu den allgemeinsten, weswegen sie noch weniger als andere Begriffe in der sinnenfälligen Welt vorstellbar sind. Sie können deshalb aber auch an allem, was für uns Bewußtseinsinhalt sein kann, gewonnen werden.

5. Da jedes psychische Geschehen nur in der Zeit möglich ist, so sind auch die Zahlbegriffe durch die Zeit bedingt. Auch ist es dem Zählen wesentlich, daß es das Nebeneinander in ein Nacheinander verwandelt.

6. Das Zählen einer geringen Zahl von Gegenständen ist ebenfalls ein Nacheinander und ist in einem Augenblick nicht möglich. Übung spielt auch hier eine große Rolle. Das Bestimmen einer Zahl in den sogenannten Zahlbildern ist gar kein Zählen mehr, sondern schon ein methodisch abgekürztes Zählen, ein Rechnen.

7. Die unbezweifelte Sicherheit der Zahlen, der arithmetischen Sätze und der Ergebnisse der Operationen steht in einem auffallenden Gegensatz zu der Überzeugung von der Richtigkeit und allgemeinen Gültigkeit der Ergebnisse in anderen Wissensgebieten. Diese unumstößliche Gewißheit

im Reiche der Zahlen hat ihren Grund in dem Umstand, daß die Bildung der Zahl von der besonderen Beschaffenheit der Bewußtseinsinhalte ganz unabhängig und nur der reinen Anschauung der Zeit als der allgemeinen Form aller psychischen Erlebnisse bedarf.

8. Aus diesen Grundsätzen ergibt sich als wichtige Folgerung für den Betrieb des elementaren Rechenunterrichtes, daß es ein großer Fehler ist, Zahlen durch räumliche Größen, die der Größe der Zahl entsprechen sollen, darstellen zu wollen.

(Nach dem gleichnamigen Aufsatz im „Österr. Schulboten“, 52. Jahrg., Nr. 10, vom Verfasser B.-L. Franz Veitl-Wien.)

14. Der alte und der neue Naturgeschichtsunterricht.

1. Der alte beschreibende Naturgeschichtsunterricht entspricht der bereits überwundenen morphologisch-systematischen Periode der Naturgeschichtswissenschaft, sowie einer Periode der Methodik, in der man glaubte, durch eine äußere Beschreibung die Selbsttätigkeit der Schüler genügend in Anspruch genommen und ihr Interesse genügend gefördert zu haben. Er ist aber nicht mehr kulturgemäß in einer Zeit, in welcher die Naturgeschichte aus einer beschreibenden zu einer erklärenden, biologischen Wissenschaft geworden ist, und in der die Pädagogik auf innere Aneignung und Verstandesbildung das Hauptgewicht legt.

2. Der allein zeitgemäße biologische Naturgeschichtsunterricht setzt an Stelle der Beschreibungen erklärende Besprechungen der belebten Naturkörper, welche unter Vernachlässigung unwesentlicher die wichtigeren Merkmale mit den Lebensverhältnissen des Tieres oder der Pflanze in Verbindung bringt und sie so nicht nur erklärt, sondern auch verknüpft. Dieser Unterricht geht möglichst oft vom Aufenthaltsorte des betreffenden Tieres, vom Standorte der Pflanze aus, welche ja bestimmend für ihren Bau sind; er entnimmt auch den Lebensverhältnissen dieser Naturkörper die Disposition der Besprechung, welche dadurch zu einem Lebensbilde des behandelten Naturkörpers wird.

3. Der moderne Naturgeschichtsunterricht setzt an Stelle der bloßen Anschauung die Beobachtung der Naturkörper, welche er nicht nur durch Anknüpfung an die dem Lehrer und den Schülern bekannten Orte des Vorkommens derselben, sondern auch durch Schulausflüge, durch Vorführung lebender Tiere beim Unterrichte, sowie durch Beobachtungsaufgaben anregt.

4. Dieser Unterricht wird wesentlich unterstützt durch methodisch angelegte, nach biologischen Gesichtspunkten verfaßte Lehrbücher, sowie durch Abbildungen (in den Schulbüchern und auf den Wandtafeln), welche die Tiere in charakteristischer Umgebung und Haltung vorführen und die Pflanzen in ihrem ganzen Habitus zeigen.

5. Es wäre eine Übertreibung, wenn jede Beschreibung beseitigt werden würde, da diese für Naturkörper von einem den Schülern noch nicht bekannten Bau als Grundlage der Besprechung Berücksichtigung beansprucht. Es wäre auch eine Übertreibung, wenn die systematische Anordnung des Lehrstoffes (in der Bürgerschule) verlassen werden sollte, denn das natürliche System stellt die sowohl nach Körperbau als Lebensweise ähnlichen Naturkörper zusammen und ist allein im stande, die große Zahl der Naturkörper in einer allgemein gültigen Weise zu ordnen.

6. Es wäre eine Halbheit, wenn man glauben würde, durch gelegentliche biologische Bemerkungen oder durch eine von der Beschreibung abgesonderte biologische Besprechung der Forderung nach einem biologischen Unterrichte Genüge leisten zu können.

(Angenommen im Grazer Lehrerverein am 18. April 1903; Referent Prof. Dr. E. Witlaczil-Graz.)

15. Anschauung und Vorstellung im naturgeschichtlichen Unterrichte.

1. Übertriebene Anschaulichkeit hält die Bildung von kräftigen Vorstellungen auf.

2. Die Tier- und Pflanzenwelt der Heimat soll dem Schüler lebend vorgeführt werden. Die Naturgegenstände sollen nicht zum Schüler, sondern dieser muß zu ihnen kommen.

3. Zuweilen wird zuerst auf Grund einer mangelhaften inneren Anschauung die Vorstellung durch Schlüsse geklärt und dann erst — als Probe für die Folgerungen — der Gegenstand in Augenschein genommen.

4. „Leichensammlungen in der Schule" sind auf das geringste Maß zu beschränken. Dafür führe man die Schüler in die Natur, in Museen und schmücke das Schulzimmer mit schönen Bildern!

(Nach dem gleichnamigen Aufsatze im „Österr. Schulboten", 53. Jahrg., Nr. 2, vom Verfasser R. E. Peerz, k. k. Ü.-L. in Innsbruck.)

16. Naturgeschichte und Sprachunterricht.

1. Man soll den Schüler „ausreden" lassen. Das ewige „Hineinschwätzen", sofern ein Sprachfehler unterläuft, hemmt den Zug der Gedanken und behindert den Fluß der Rede.

2. Die Verbesserung seitens des Lehrers erfolge, nachdem der Schüler zu Ende gekommen ist oder doch wenigstens einen Teil seiner Rede abgeschlossen hat.

3. Der Schüler muß von dem vorzutragenden Ganzen (Beschreibung eines Naturkörpers) eine Gliederung entwickeln, anschreiben und dann nach derselben seine Rede einrichten.

4. Das „biologische Verfahren" führt leicht zu regellosem Gerede; darum ist besonders bei ihm die Gliederung zu beachten.

5. Ein und derselbe Gegenstand wird von verschiedenen Ausgangspunkten betrachtet und beschrieben. Damit ergibt sich ein Wechsel der Gedanken und des sprachlichen Ausdruckes.

6. Man pflege die Sprache und nicht die Sprachlehre!

(Nach dem gleichnamigen Aufsatz in der „Laibacher Schulzeitung", 31. Jahrg., Nr. 1, vom Verfasser Ü.-L. R. E. Peerz-Innsbruck.)

17. Der biologische Gesichtspunkt im naturgeschichtlichen Unterrichte

1. An Stelle der rein beschreibenden Methode sei die morphologisch-physiologische oder biologische beim zoologischen und botanischen Unterricht zu verwenden.

2. Da Körperbau und Lebensweise eines Tieres einander gegenseitig bedingen, so dürfen dieselben nicht getrennt, müssen vielmehr im Zusammenhange behandelt werden.

3. Die Behandlung muß so eingerichtet werden, daß die Kinder den kausalen Zusammenhang zwischen Organen, Aufenthalt und Lebensweise erkennen.

4. Häufige, planmäßige Exkursionen sollen den Unterricht unterstützen, indem sie den Schüler mit den mannigfachen Lebensverhältnissen der Natur vertraut machen.

(Angenommen im „Pädagogischen Vereine" in Bielitz am 6. November 1902; Referent Robert Piesch, k. k. Professor in Bielitz.)

18. Zur Neugestaltung des Zeichenunterrichtes an Volks- und Bürgerschulen.

Thesen s. S. 97 dieses Jahrbuches. (Angenommen von der „Wiener pädagogischen Gesellschaft" am 3. Jänner 1903; Referent B.-L. Josef Blachfelner-Wien.)

19. Über Turnen.

Die körperliche Erziehung der Jugend steht dermalen in einem folgenschweren Gegensatz zur Geistesentwicklung derselben.

A. Der heutige Turnbetrieb erreicht nicht das ihm zugedachte Maß der Körperbildung, weil

1. der Lehrplan im Stundenausmaße und in der Art der vorgeschriebenen Übungen nicht mehr den zeitgemäßen Forderungen entspricht;

2. selbst die konsequente Durchführung aller das Turnen betreffenden Bestimmungen (wie Turnraum, Turnplatz, Turn- und Spielgeräte usw.) mangelt;

3. die Hälfte der die Schule besuchenden Kinder, die Mädchen, vom Turnunterrichte ausgeschlossen erscheint;

4. dem Turnspiele nicht der gehörige Platz im Schulbetriebe eingeräumt ist;

5. die gegenwärtige Heranbildung der das Turnen und Spielen leitenden Personen keine den Fächern entsprechende ist.

B. Im Interesse der Körperbildung unserer Jugend erscheint es daher dringend geboten, daß

1. der Lehrplan einer gründlichen Reform unterzogen werde;

2. allerorts gedeckte Turnräume und Spielplätze geschaffen und die an Art, Zahl und Ausführung entsprechenden Turn- und Spielgeräte beigestellt werden;

3. das Mädchenturnen mit der gleichen Stundenzahl wie für Knaben obligatorisch eingeführt werde;

4. die bisherige Stundenzahl für das Turnen erhöht und eigene obligatorische (wöchentliche) Spielstunden eingeführt werden;

5. zur Heranbildung von Fachturnlehrern und Fachturnlehrerinnen Turnlehrer- und Turnlehrerinnen-Bildungsanstalten gegründet, dann, um den gegenwärtig wirkenden Lehrern bereits eine fachgemäße Unterrichtserteilung zu ermöglichen, Turnkurse ins Leben gerufen und, um beide auf der Höhe der Zeit zu erhalten, alljährlich stattfindende Turnübungskurse veranstaltet werden;

6. in unseren allgemeinen Lehrerbildungsanstalten die Zahl der Turnstunden vermehrt und nicht bloß im Interesse der künftigen Lehrer, sondern auch im Interesse der Schule der praktische Turn- und Spielunterricht durch Reform des Lehrplanes in erhöhtem Maße betrieben werde.

(Angenommen in der Generalversammlung des o.-ö. L.-L.-V. zu Linz am 10. Oktober 1902; Referent V.-L. Karl Langoth-Linz.)

20. Zur Lehrerbildung.

1. Die deutsche Lehrerschaft Böhmens, vertreten im Deutschen Landeslehrervereine, hält an den im Jahre 1896 zu Prag (III. Landeslehrerkonferenz), im Jahre 1897 zu Budweis (Hauptversammlung des Deutschen Landeslehrervereines i. B.) und im Jahre 1898 in Brünn (Hauptversammlung des Deutschösterr. Lehrerbundes) gefaßten Beschlüssen fest, es mögen die Hochschulen auch in den Dienst der Lehrerbildung gestellt werden.

2. Da die Dringlichkeit einer entschiedenen Verbesserung und Erhöhung der Lehrerbildung von keiner Seite in Abrede gestellt werden kann, so sind, insolange eine Änderung des Reichsvolksschulgesetzes und damit eine in obigem Sinne gehaltene Änderung der Lehrerbildungsvorschriften auf gesetzlichem Wege nicht zu erzielen ist, im Verordnungswege durch Änderung des Organisationsstatutes für Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten vom 31. Juli 1886 die am dringendsten gebotenen Maßnahmen zur Hebung der Lehrerbildung zu treffen.

3. Diese Maßnahmen haben sich zu erstrecken:

a) Auf strengere Vorschriften betreffs der Aufnahme in die Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten.

b) Auf die Änderung des Lehrplanes der Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten in dem Sinne, daß (nach entsprechender Einschränkung der Pflege minder wichtiger Gegenstände) in den wissenschaftlichen Fächern das Lehrziel der vollständigen Mittelschulen erreicht und die fachliche Ausbildung, welche in intensiverer Art und frei von Kleinlichkeiten zu betreiben ist, zum größeren Teil in den letzten Jahrgang verlegt werde.

c) Auf die Ermöglichung der Aufnahme der Absolventen als ordentliche Hörer an den Hochschulen, ähnlich wie dies bereits im Königreiche Sachsen der Fall ist.

4. Die Ablegung der Lehrbefähigungsprüfung für Bürgerschulen, die schon nach Durchführung der im Leitsatz 3 niedergelegten Anforderungen wesentlich leichter ermöglicht würde, soll durch Heranziehung der Hochschulen zur wissenschaftlichen Weiterbildung der betreffenden Lehrer und durch materielle Beihilfe seitens des Staates gefördert werden.

5. Als Übungsschullehrer sind nur solche Lehrkräfte anzustellen, die auf eine mehrjährige erfolgreiche Lehrtätigkeit und eine entsprechende wissenschaftliche Fortbildung hinweisen können. Lehrkräfte, die den vorstehenden Anforderungen nicht entsprechen, dürfen auch nicht in provisorischer oder stellvertretender Eigenschaft an den Übungsschulen in Verwendung genommen werden.

6. Als Hauptkräfte können nur solche Lehrkräfte Verwendung finden, welche die volle Eigenschaft besitzen, den Zöglingen die verlangte wissenschaftliche Ausbildung zu vermitteln, oder die vorzüglich befähigt sind, die angehenden Lehrer in die Schulpraxis einzuführen. Eine weitere Voraussetzung für die Anstellung als Hauptlehrer wäre der Nachweis einer mehrjährigen erfolgreichen Tätigkeit als Lehrer an der Volks- und Bürgerschule. Die supplierende oder provisorische Verwendung von Lehrkräften, die nach obigen Grundsätzen minder geeignet wären, ist an den Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten nicht zulässig.

(Angenommen von der Hauptversammlung des Deutschen Landeslehrervereines in Böhmen zu Asch am 16. August 1903; Referent O.-L. Friedrich Legler-Reichenberg.)

Anmerkung. Die vorstehenden Leitsätze sind dem Ausschusse des Deutschen Landeslehrervereines in Böhmen zuzuweisen, welcher sich einerseits mit den Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten, andrerseits mit den Zweigvereinen und den in Betracht kommenden Lehrerverbänden ins Einvernehmen zu setzen hat.

Sobald diese Beratungen sodann zu einem einigenden Abschluß gediehen sein werden, ist das Ergebnis dem Ministerium f. K. u. U. und gegebenenfalls den zur Förderung der guten Sache bereiten Parteien des Parlamentes vorzulegen und zur raschen Herbeiführung eines Erfolges alles Notwendige vom Ausschusse zu veranlassen.

21. Universität und Volksschullehrerbildung.

1. Die deutsche Volksschullehrerschaft erstrebt grundsätzlich einen einheitlichen Bildungsgang für alle diejenigen, die an dem Werke der Jugendbildung tätig sind, also Hochschulbildung für alle Lehrer.

2. Solange einer Verwirklichung dieses Ideals noch Hindernisse entgegenstehen, beschränkt sich dieses Streben darauf, daß

a) das Lehrerseminar als höhere Lehranstalt anerkannt werde, deren Abgangszeugnis zum Studium an der Universität berechtigt;

b) an allen Universitäten selbständige pädagogische Lehrstühle, verbunden mit Seminaren und Übungsschulen, errichtet werden;

c) die Pädagogik studierenden Volksschullehrer nach Beendigung des Studiums zu einer Abschlußprüfung zugelassen werden, deren Be-

stehen sie befähigt, in den Schulaufsichts- und Seminardienst einzutreten.

3. Es ist Aufgabe der Verbände des Deutschen Lehrervereines, auf die Landesregierungen des Reiches dahin zu wirken, daß diese Forderungen in absehbarer Zeit zur Erfüllung gelangen.

4. Solange dies nicht geschehen ist, hat die Lehrerschaft es als ihre Pflicht zu betrachten, die an einer Reihe deutscher Hochschulen bestehenden Ferienkurse durch rege Teilnahme zu unterstützen, sowie dahin zu wirken, daß die bisher schon von zahlreichen Stadt- und Kreislehrervereinen getroffene Einrichtung durch Universitätslehrer abgehaltener Vorlesungskurse immer weitere Verbreitung finde.

(Im Auftrage des geschäftsführenden Ausschusses des „Deutschen Lehrervereines" zusammengefaßt von G. Trensch-Berlin.)

22. Die Vorbildung zum Taubstummenlehramte in Österreich.

Die fünfte ordentliche Generalversammlung des Vereines österreichischer Taubstummenlehrer stellt an das k. k. Ministerium für Kultus und Unterricht die Bitte: Das hohe k. k. Ministerium für Kultus und Unterricht geruhe, im Verordnungswege zu bestimmen, daß vor Ablegung der Fachprüfung, welche zur selbständigen Ausübung des Taubstummenlehreramtes berechtigt, seitens der Prüfungskandidaten eine zumindest zweijährige praktische Betätigung im Taubstummenunterrichte nachzuweisen ist.

(Angenommen zu Wien am 14. April 1903; Referent Eduard Brüll-Wien.)

23. Lehrerferialhochschulkurse.

1. Die vom Verein österreichischer Hochschuldozenten ins Leben gerufenen Ferialkurse für Lehrer wollen ihrer Anlage nach nicht der unmittelbaren Vorbereitung zur Ablegung einer Lehrbefähigungsprüfung dienen. Doch erweisen sie sich in anderen Richtungen als für die Lehrerschaft vielfach wertvoll:

a) Die hochschulmäßigen Vorlesungen und Vorträge führen die Teilnehmer, wenn auch auf eng begrenzten Gebieten, in wissenschaftliches Denken ein, erweitern ihren geistigen Horizont und entrücken sie der Herrschaft des Schlagwortes und der Phrase.

b) Die zum Lehrberuf unentbehrliche ideale Gesinnung und das Streben nach Ausgestaltung der geistigen Persönlichkeit werden in den Teilnehmern gefördert, ja neu belebt.

c) Die schätzenswerten Anregungen und verläßlichen Fingerzeige zur Weiterbildung auf wissenschaftlicher Grundlage bewahren den strebsamen Autodidakten vor Mißgriffen und Irrwegen.

d) Der Einblick in die Geistesarbeit des Gelehrten und Forschers führt zur richtigen Wertschätzung der Stellung und Berufsarbeit des Lehrers an der Volks- und Bürgerschule.

e) Eine glückliche Auswahl der Dozenten nötigt die Hörer zu fruchtbarer Selbstkritik ihrer Lehrerindividualität.

f) Der längere persönliche Verkehr mit Amtsgenossen aus allen Teilen des Reiches belehrt über die Eigenart der im Rahmen des Reichsvolksschulgesetzes entstandenen Schuleinrichtungen und Schulzustände, den vielgestaltigen Betrieb des vaterländischen Volksschulwesens.

g) Die Wahl des Kursortes bietet Gelegenheit, die Natur- und Kulturverhältnisse interessanter Gebiete des Vaterlandes aus eigener Anschauung kennen zu lernen.

h) Der gute Besuch solcher Kurse*), bisher von der Mehrzahl nur durch schwere materielle Opfer ermöglicht, gibt der Öffentlichkeit Zeugnis,

*) Auch der von der Prager deutschen Universität 1902 in Prachatitz veranstaltete Hochschulkurs war sehr gut besucht.

daß die österreichische Lehrerschaft das unabweisbare Bedürfnis nach Vertiefung ihrer Bildung empfindet.

2. Ein Ausbau dieser Ferialkurse wäre dahin anzustreben:

a) daß die Teilnehmer in die Pädagogik als Wissenschaft und in die Verwertung der Lehren ihrer Teilgebiete für die Schulpraxis eingeführt werden;

b) daß die für das Volksleben bedeutsamsten Fortschritte in den Naturwissenschaften zum Verständnis gebracht werden;

c) daß bei Behandlung naturwissenschaftlicher Themen das praktische Moment (Anschauung, Untersuchung, Experiment) zur vollen Geltung komme.

3. Die Lehrerschaft kann die Erhaltung und Vervollkommnung dieser Kurse fördern, indem

a) ihre großen Verbände den Veranstaltern in Bezug auf die Auswahl und Behandlung beratend zur Seite stehen;

b) bei den zuständigen Behörden und Körperschaften für die Teilnehmer Stipendien, Fahrpreisermäßigung u. s. w. erwirken;

c) für anspruchsberechtigte Mitglieder das Kurshonorar entrichten.

4. Die Kursteilnehmer erfüllen nur eine Pflicht, wenn sie die empfangenen Anregungen und deren Verarbeitungsergebnisse ihren Berufsgenossen möglichst vermitteln.

5. Unter keinen Umständen sollte die bisherige Kursdauer verkürzt werden.

(Angenommen in der Wanderversammlung des Mähr.-Neustädter Lehrervereines zu Ober-Langendorf am 9. Mai 1903; Referent B.-L. Franz Elis-Littau.)

24. Rechtsfragen.

1. Die Lehrerschaft hat ein Recht, Vertreter in die Schulbehörden zu wählen, welche nicht nur die rein pädagogischen Schulinteressen, sondern auch die Standesinteressen der Lehrerschaft zu wahren haben. Gleichwie in den Bezirksschulrat entsenden die Volks- und Bürgerschullehrer durch freie Wahl zwei Vertreter ihres Standes in den Landesschulrat, die von der Landeslehrerkonferenz gewählt werden.

2. Die Gerechtigkeit und das Interesse der Lehrerschaft erfordert weiter:

a) daß jeder Lehrperson auf ihr mündliches oder schriftliches Ersuchen die volle freie Einsichtnahme in die Qualifikationstabelle gewährt werde;

b) daß jeder Lehrperson auf ihr mündliches oder schriftliches Ansuchen eine genaue Abschrift der Qualifikationstabelle von Seite der betreffenden Bezirksschulbehörde ausgefolgt werde;

c) daß Beschwerden gegen die Beurteilung der Dienstleistung von der betreffenden Bezirksschulbehörde in einer eigens zu diesem Zwecke eingesetzten Kommission erledigt werden.

3. Es ist eine Trennung in der Leitung der allgemeinen Volks- und Bürgerschule durchzuführen.

4. Bei der Vorrückung der Lehrpersonen ist neben der Qualifikation vor allem die zurückgelegte Dienstzeit der Bewerber zu berücksichtigen.

5. In die anrechenbare Dienstzeit sind auch die von der Ablegung der Reife- bis zur Ablegung der Lehrbefähigungsprüfung zurückgelegten Dienstjahre mit einzubeziehen.

(Angenommen von der Hauptversammlung des schles. Landeslehrervereines in Teschen am 2. Juni 1903; Referent B.-L. Karl Toblasch-Odrau.)

Siehe: „Über den Ferialkurs für Lehrer, Leoben 1902", S. 121 dieses Jahrbuches.

25. Vertretung in den Schulbehörden.

Die Lehrerschaft hat das Recht, in allen Schulbehörden durch freigewählte Lehrpersonen, beziehungsweise durch solche Lehrer vertreten zu sein, denen vermöge ihrer Stellung dieses Recht gesetzlich zukommt. (Virilstimme.) Diese Vertreter haben nicht nur das Wohl der Schule, sondern auch die Standesangelegenheiten der Lehrerschaft zu wahren.

Die Vertreter der Lehrer und der Schule bedürfen keiner amtlichen Bestätigung und haben die gleichen Rechte und Pflichten wie die übrigen Mitglieder der Schulbehörde. Sie unterstehen nur der Geschäftsordnung dieser Behörde und können für ihre in der Ausübung dieses Amtes gemachten Äußerungen und begangenen Handlungen nicht zur disziplinaren Verantwortung gezogen werden; auch steht ihnen das Recht zu, über ihre Tätigkeit in der betreffenden Schulbehörde der Lehrerschaft zu berichten.

Der Leiter der Schule ist dem Ortsschulrate als Mitglied beizuziehen. Unterstehen dem Ortsschulrate mehrere Schulen, so tritt der ranghöchste, beziehungsweise dienstälteste in den Ortsschulrat ein. Außerdem wählen in Orten, in denen dem Ortsschulrate eine mehr als dreiklassige Schule oder mehrere Schulen unterstehen, sämtliche Lehrpersonen einen oder mehrere Vertreter, deren Zahl sich im allgemeinen nach der Zahl der Schulen des Ortes richtet, aber nicht mehr als $^1/_3$ der Mitglieder des Ortsschulrates betragen darf.

Die Zahl der Volks- und Bürgerschullehrer in dem Bezirksschulrate beträgt, ohne Einrechnung der Virilstimme, $^1/_4$ der Mitglieder desselben, mindestens jedoch zwei mit je einem Ersatzmann.

Die Vertreter der Lehrerschaft im Landesschulrate werden von der Landeslehrerkonferenz, die Vertreter im Bezirksschulrate von der Bezirkslehrerkonferenz, die Vertreter im Ortsschulrate von einer zum Zwecke der Wahl einzuberufenden Ortskonferenz der Lehrer gewählt, wobei auf eine gleichmäßige Vertretung der Volks- und Bürgerschule, sowie der verschiedenen Nationen in gemischtsprachigen Orten, Bezirken und Ländern Rücksicht zu nehmen ist.

(Angenommen von der Abgeordnetenversammlung des deutsch-österr. Lehrerbundes zu Wien am 10. April 1903; Referenten S.-L. F. Monschein-Tobelbad und M. Mauthner-Prag.)

26. Ständige Bezirksschulinspektoren.

1. Die an und für sich sehr lobenswerte Absicht der deutsch-fortschrittlichen Parteien, die Volksschule durch Bestellung ständiger Inspektoren dem Parteigezänke zu entrücken, ist undurchführbar in einem Staate wie Österreich, wo die Regierungssysteme so gewaltigen Wandlungen unterworfen sind und wo die Staatsgewalt bald vor dieser, bald vor jener Partei kapitulieren muß.

2. Die ständigen Inspektoren müßten in den einzelnen Kronländern den dortselbst herrschenden Parteien nicht nur selbst angehören, sondern es würde ihre Hauptaufgabe mutmaßlich auch darin bestehen, die ihnen unterstehenden Lehrer der sich am Ruder befindenden Partei gefügig zu machen.

3. Die von den Slaven oder Klerikalen beherrschten Kronländer bekämen sicherlich nur slavische, beziehungsweise klerikale Inspektoren; Mähren, wo die Tschechen doch in der nächsten Wahlkampagne schon die Mehrheit im Landtage zu erringen hoffen, erhielte in diesem nicht unwahrscheinlichen Falle tschechische Inspektoren, von denen nicht zu gewärtigen ist, daß sie dem so kräftig aufstrebenden deutschen Schulwesen daselbst ihr besonderes Wohlwollen zuwenden.

4. In allen Kronländern müßten die erfahrenen Schulmänner, die sich als Inspektoren zwar sehr bewährt haben, die jedoch wegen ihrer längeren Dienstzeit vom Staate nicht mehr in den Beamtenstatus eingereiht werden

könnten, jüngeren Kollegen Platz machen, die in ihrer Ernennung wohl weniger eine Ehrung ihres Standes als eine persönliche Auszeichnung erblicken und ihren älteren Kollegen an schulmännischer Erfahrung oft so weit zurückstehen.

Entschließung: In Erwägung des Umstandes, daß die Bestellung von ständigen Bezirksschulinspektoren für das Kronland Mähren weder im Interesse der deutschen Schule noch der deutschen Lehrer gelegen wäre, sondern vielmehr eine ganze Reihe von Gefahren zur Folge haben könnte, spricht sich der Verein gegen die Anstellung definitiver Bezirksschulinspektoren aus und stellt an den Zentralausschuß des deutsch-mähr. Lehrerbundes das Ersuchen, diesem Gegenstande seine volle Aufmerksamkeit zuzuwenden und in dem Falle, als derselbe im mährischen Landtage zur Verhandlung kommen sollte, auf die deutschen Abgeordneten derart einzuwirken, daß die Landtagsmehrheit über etwaige in diesem Sinne gestellten Anträge zur Tagesordnung übergehe.

(Angenommen im Vereine der Lehrer und Schulfreunde in Znaim am 7. Juni 1902; Referent B.-D. Josef Stuppert-Znaim.)

27. Das Kultur- und Schulprogramm der tschechischen Lehrerschaft.

I. Organisation des Schulwesens.

Gliederung: 1. Volks- oder Elementarschulen: a) niedere, zwei bis fünfklassige (die einklassigen sind abzuschaffen) für Kinder von 6—11 Jahren, fünf Jahre der Schulpflicht; b) höhere (die jetzigen Bürgerschulen), vierklassige für Kinder von 11—14 Jahren mit dreijähriger Schulpflicht, freiem Schulbesuche der vierten Klasse und Fachunterricht.

2. Einheitliche Mittelschulen, vierklassig, auch Mädchen zugänglich (als Fortsetzung der höheren Volksschulen).

3. Hochschulen, überwiegend philosophischen Charakters mit Fakultäten für das Lehrfach, der Rechtswissenschaft, für Mediziner, Ingenieure, für Politik und Journalistik.

4. Fortbildungsschulen mit Tagesunterricht bei allen Volksschulen für diejenige Jugend von 14—17 Jahren, welche keine anderen Schulen besuchen kann.

5. Fachschulen: a) niedere, an die höhere Volksschule angegliederte Landwirtschafts-, Handwerker- und Handelsschulen; b) höhere: landwirtschaftliche Hochschule, Gewerbeschulen, Handelsakademien, Bergakademien u. s. w. mit Mittelschulvorbildung.

Zweck und Ziel der Schulen: Erziehung und Bildung eines gesunden, intellektuell geübten und gemütvollen Volksnachwuchses mit modernen Welt- und Lebensanschauungen. Harmonische Ausbildung der individuellen und sozialen Fähigkeiten zum Leben und für das Leben.

Reformen im Schulwesen: Volkstümlichkeit, Nationalisierung, Autonomisierung, Humanisierung der Schulen; Befreiung der Schulen vom zentralistischen, bureaukratischen und kirchlichen Geiste; Abschaffung der Klassifizierung der Jugend nach Abstammung, Geschlecht und Religionsbekenntnis; gleichmäßige Sorgfalt für alle Kinder. Den Religionsgenossenschaften bleibt das Recht unbenommen, die Jugend in ihrem Religionsbekenntnisse zu unterrichten, aber nur auf Wunsch der Eltern und mit eigenen Geldmitteln. Die Lehrerschaft darf in keiner Weise dem kirchlichen Einflusse unterstellt werden.

Der Lehrstoff: Jeder Unterricht soll von Wahrheit durchdrungen sein. Alte Sagen und Fabeln dürfen der Jugend nicht als wissenschaftliche oder gar religiöse Wahrheiten aufgezwungen werden. Der dogmatische Unterricht hat überhaupt aufzuhören. Die Kinder sollen selbst lernen (durch Beobachten, Experimente, Überlegen und Folgerungen), sollen fragen und der Lehrer soll antworten. Überlebte Ansichten und Irrtümer sind wegzulassen, als neue Gegenstände sind einzuführen: Sitten-

lehre, Erziehungslehre, Gesundheitslehre, Knabenhandarbeit, Hauswirtschaftslehre für Mädchen, Gartenarbeiten, Arbeiten in der Werkstätte, Schülerausflüge u. s. w.

Der Schulbesuch: Volle achtjährige Schulpflicht. Schulbesuchserleichterungen und Fabriksschulen sind abzuschaffen. Armen Schulkindern ist der Schulbesuch auf jede Weise zu ermöglichen. Aller Unterricht ist unentgeltlich. Dem Entlassungszeugnisse der Volksschule ist der gebührende Wert zu verleihen.

Die Schüleranzahl in den Klassen ist auf 40—30 herabzusetzen. Der für Knaben und Mädchen gemeinschaftliche Unterricht ist nur vormittags zu erteilen. Die Ferien an Volksschulen sind denen an Mittelschulen gleichzustellen.

Hilfsanstalten sind für Kinder im vorschulpflichtigen Alter, für verwaiste, verlassene, vernachlässigte, verbrecherische, blinde, taubstumme, verkrüppelte, schwachsinnige und geistig kranke Kinder zu errichten. Die Verwaltung solcher Anstalten hat ein Erziehungsrat, zusammengesetzt aus Lehrern, Ärzten, Geistlichen und Richtern, zu führen.

Der Schulaufwand ist zur Hälfte vom Staate, zur Hälfte vom Lande aufzubringen und zu bestreiten.

II. Verwaltung und Beaufsichtigung des Schulwesens.

Schulgesetze werden vom Generallandtage der Länder der böhmischen Krone und von den Landtagen der einzelnen Länder gegeben; die Durchführung derselben obliegt dem Unterrichtsministerium für Böhmen, Mähren und Schlesien. Insolange die jetzigen Verfassungsverhältnisse bestehen, verbleibt die Schulgesetzgebung für das Allgemeine dem Reichsrate, für das Besondere dem Landtage anheimgestellt.

Selbstverwaltung des Lehrstandes: 1. Die Landeslehrerkonferenz, zusammengesetzt aus Vertretern der Lehrerschaft, der politischen Bezirke, des Landeskulturrates, der wissenschaftlichen und Kunstanstalten, genehmigt die Lehrpläne der Schulen und Anträge auf Reformen des Schulwesens, wählt den Landesschulrat auf sechs Jahre und eine pädagogische Kommission beim Landesschulrate als ihr Exekutivorgan. Der Landesschulrat besetzt über Antrag der pädagogischen Kommission freigewordene Stellen. Zur Stellenbesetzung ist ein Landesstatus und ein Regulativ zu verfassen.

2. Die Bezirkslehrerkonferenzen, zusammengesetzt aus Lehrern und Vertretern der Schulgemeinden, verhandeln über die innere Organisation der Schulen im Bezirke, wählen den Bezirksschulrat auf sechs Jahre aus Vertretern der Lehrerschaft und der Schulgemeinden und einen ständigen Konferenzausschuß als ihr Exekutivorgan.

3. Die Lokallehrerkonferenzen der Lehrkörper der einzelnen Schulen bearbeiten die Lehrpläne nach örtlichen Bedürfnissen und Verhältnissen, tragen Sorge für die weitere Ausbildung der Lehrer und für das Wirken derselben außerhalb der Schule. Die Ortsschulräte haben für die äußeren Bedürfnisse der Schulen Sorge zu tragen.

Die Schulaufsicht ist auszuüben 1. von pädagogisch gebildeten, von der Lehrerschaft zu wählenden Bezirks- und Landesschulinspektoren, 2. von technischen und ärztlichen vom Staate angestellten Aufsehern.

III. Die Lehrer und ihr Wirken.

Vorbildung: Vollständige Absolvierung einer einheitlichen Mittelschule. Eigentliche Lehrerbildung: Pädagogische Hochschule, zweijährig, an der philosophischen Fakultät, verbunden mit einer Übungsschule. Weitere Ausbildung: Wissenschaftliche Bibliotheken, Museen, Schulgärten, Studienreisen.

Den Lehrern sind die vollen, ungeschmälerten Rechte der Staatsbürger zu sichern; sie sind von dem Drucke des staatlichen und kirchlichen Absolutismus zu befreien; die geheime Qualifikation ist abzuschaffen; der Einfluß politischer Parteien und örtlicher Faktoren auf die Lehrer ist zu beseitigen. Bei der Arbeit in der Schule ist der Lehrer von allen (außer den pädagogischen) Einflüssen frei zu machen. Außerhalb der Schule soll der Lehrer tatkräftig für Volksaufklärung und Volksbildung wirken.

Die gesamte Lehrerschaft hat sich zur Ausübung ihrer Kultursendung in einen Lehrerbund zu vereinigen. Die Lehrerschaft ist der Hauptfaktor im Volkskulturrate, der in zeitweiligen Konferenzen ein Arbeitsprogramm auf Grund der tatsächlichen Bedürfnisse des Volkes festzusetzen hat.

Das Ziel der Kulturarbeit: Durchführung einer einheitlichen Erziehung in der Familie, Schule und Gesellschaft zur körperlichen, Charakter-, Gefühls- und Verstandesbildung des Volkes. Aufklärung über Bildungsfehler, Hinweisung auf Fehler des familiären, gesellschaftlichen, politischen, wissenschaftlichen und religiösen Lebens und in der Kunst. Feststellung eines neuen Bildungsinhaltes (allgemein und fachlich). Unterdrückung der Unverträglichkeit und des Kastengeistes (der Geschlechter, in der Politik, der Stände, der Religionsgenossenschaften u. s. w.) und auf diese Weise Verdemokratisierung der Volksbildung.

Die Mittel der Kulturarbeit: Reform des Schulwesens. Verbesserung des Vereinslebens, besonders in Bildungsvereinen, des Inhaltes und der Art und Weise der Verhandlungen öffentlicher Versammlungen. Gründung und Verwaltung von Bibliotheken und Lesehallen (mit Hilfe von Vereinen, Gemeinden, Bezirken); Ausnützung privater und öffentlicher Bibliotheken, der Bildungsanstalten, Laboratorien, Museen und Versuchsanstalten; Veranstaltung veredelnder Vergnügungen; Unterstützung von Reiseunternehmungen und Ausstellungsbesuchen; Veranstaltung von Schulreisen, Rednerkursen, Versammlungen von Journalisten und Literaten. Wahl der gebildetsten, ehrenhaftesten und arbeitsamsten Männer an die Spitze von Bildungsanstalten.

(Einstimmig angenommen von dem am 7. August 1903 zu Prag abgehaltenen tschechischen Lehrertage. Nach dem Berichte der „Ucit. Noviny“ Nr. 48 und 49 auszugsweise wiedergegeben in der „Freien Schulzeitung“ Nr. 52.)

II. Zur Schulchronik.

(Vom 15. September 1902 bis 15. September 1903.)

Von Anton Zens.

I. Schulpolitisches.

Reichsrat. Wie in den letzten Jahren war auch das verflossene Jahr hindurch der österreichische Reichsrat durch den andauernden Sprachenstreit in seiner gesetzgebenden Tätigkeit gehemmt. Es kam nicht einmal zu einer ordnungsgemäßen Beratung des Staatsvoranschlages, und die Budgetdebatte blieb auf eine „erste Lesung“ beschränkt, in welcher die politischen Parteien ihren Standpunkt der Regierung gegenüber kennzeichneten. So wurden diesmal Schul- oder Bildungsfragen überhaupt nicht berührt, und man konnte bloß aus dem Einlaufe, bei der Verlesung der eingebrachten

Interpellationen ersehen, daß in Österreich der Kampf um die Schule nicht zur Ruhe gekommen ist, sondern noch in aller Heftigkeit fortdauert.

Auch die Arbeitsleistung des Unterrichtsausschusses war eine geringe, da die wenigen Sitzungen in großen Zwischenpausen stattfanden und nicht immer beschlußfähig waren. Am 11. März 1903 wurden beraten: 1. Antrag der Abg. Dr. Löcker und Gen.: „Das hohe Haus wolle beschließen: Die k. k. Regierung wird aufgefordert, in den Landtagen der einzelnen Kronländer ehestens eine Gesetzesvorlage dahingehend einzubringen, daß das Lehrpersonale an den öffentlichen Mittelschulen und an den öffentlichen Volksschulen je einen freigewählten Vertreter in den k. k. Landesschulrat zu entsenden habe.“ 2. Petitionen gleichen Inhaltes. 3. Der in der Budgetdebatte vom 10. April 1902 vom Abgeordneten Schreiter gestellte und vom Hause angenommene Resolutionsantrag: „Die k. k. Regierung wird aufgefordert, in den einzelnen Landtagen einen Gesetzentwurf einzubringen, durch welchen der Lehrerschaft der Volks- und Bürgerschulen eine entsprechende Vertretung aus ihren Kreisen in den Landesschulbehörden gewährleistet wird.“ — Der Referent Abg. Franz Hofmann stellte folgenden Antrag: „Das hohe Haus wolle beschließen, die k. k. Regierung wird aufgefordert, den Landtagen eine Gesetzesvorlage zu übermitteln, wonach in Abänderung der bestehenden gesetzlichen Bestimmungen in den Landesschulrat als Vertreter der Mittel- und Volksschullehrer je ein Mitglied durch die Lehrpersonen der Mittelschulen einerseits und jener der Volks- und Bürgerschulen, sowie der Lehrerbildungsanstalten andrerseits vor Beginn jeder Funktionsdauer zu wählen, beziehungsweise durch Wahl zu ergänzen seien.“ Abg. Graf Stürgkh dagegen beantragte eine bloße Resolution: „Die k. k. Regierung wird aufgefordert, bei der Ernennung der Mitglieder des Lehrstandes in den Landesschulbehörden auf die Lehrpersonen aus dem Stande der Volks- und Bürgerschulen und Lehrerbildungsanstalten stärkere Rücksicht zu nehmen.“ In der Debatte ergriffen das Wort die Abgeordneten Drexel, Pacher, Schreiter, Dr. Geßmann, Seitz, Graf Dzieduczycki, Dr. Šilený, Abt Treuinfels, Graf Stürgkh und Rotter, ferner Se. Exzellenz der Unterrichtsminister Dr. v. Hartel. Letzterer führte aus, die Unterrichtsverwaltung habe keinerlei Bedenken dagegen, daß in die Landesschulräte Repräsentanten jener Lehrerkreise berufen werden, welche etwa daselbst bisher noch nicht vertreten sind. Erfahrene Schulmänner der wichtigsten Zweige seien in derartigen Körperschaften gewiß ein Gewinn. Es ist jedoch die Unterrichtsverwaltung schon dermalen darauf bedacht, daß bei der der Regierung zukommenden Ernennung der „Fachleute“ aus Lehrerkreisen die größeren Gruppen (Mittelschule, Volksschule oder Lehrerbildungsanstalten) ihre Vertretung finden; auch ist in den meisten Ländern schon hierfür gesorgt. Die Resolution des Grafen Stürgkh komme daher nur dem Standpunkte der Regierung entgegen. Die Resolution Hofmann bedeute dagegen ein völliges Novum, insofern die Lehrerschaft der verschiedenen Kategorien die Berechtigung bekommen soll, durch Wahl einen „Vertreter“ in diese Behörden zu entsenden. Das Ministerium beschäftige sich schon seit langem mit Anregungen dieser Art, die Schwierigkeiten für ein Entgegenkommen seien jedoch nicht geringfügig; das Gesetz (§ 12 des Reichsgesetzes vom 25. Mai 1868 über das Verhältnis der Schule zur Kirche, R. G. B. Nr. 48) kenne keine „Interessenvertreter“ der Lehrerschaft in den Landesschulräten, sondern „Fachmänner“. Es sei sehr die Frage, ob aus einem erregten Wahlgange auch der bewährteste „Fachmann“ hervorgehen werde. Auch spreche das Reichsgesetz von der „Berufung“ der Fachleute und kenne durch Wahl hervorgegangene „Abgeordnete“ nur beim Landesausschusse. — Bei der Abstimmung wird der Antrag Hofmann mit der Abänderung „eine Vertretung“ (statt „einen Vertreter“) mit 15 gegen 5 Stimmen (dagegen stimmten die Abgeordneten Baron Freudenthal, Dr. Geßmann, Graf Mensdorff, Graf Stürgkh und Abt Treuinfels), der Antrag Stürgkh einstimmig angenommen. — Der Beschluß

des Unterrichtsausschusses darf wohl als ein Erfolg für die Lehrerschaft bezeichnet werden.

Zufälligerweise hatte das hohe Haus Gelegenheit, sich, wenn auch indirekt, mit der materiellen Lage der Lehrerschaft zu beschäftigen, und zwar anläßlich eines vom Abg. Dr. Kramař gestellten Dringlichkeitsantrages, in dem die Regierung aufgefordert wird, ihre Absicht in Beziehung auf die Biersteuer, von welcher die Sanktion des böhmischen Gehaltsgesetzes abhängig war, dem Abgeordnetenhause mitteilen zu wollen. Der Antrag hatte zwar kein praktisches Ergebnis, doch wurde von allen Rednern die Notwendigkeit der Sanktion des vom böhmischen Landtage angenommenen Gehaltsgesetzes betont. Ministerpräsident Dr. v. Koerber bemerkte, die Regierung müsse ihren Entschlüssen das budgetäre Moment zugrunde legen und könne einer größeren Erhöhung der Biersteuer deshalb nicht zustimmen, weil der Staat selbst diese beanspruchen müßte, falls bei fortgesetzter Lahmlegung des Reichsrates keine Einnahmsquellen (beziehungsweise Steuern) gefunden würden, um ein etwaiges Defizit im Staatshaushalte hintanzuhalten. „Anders allerdings würden sich die Dinge in dem Augenblicke gestalten, wenn das hohe Haus seine normale Arbeit wieder aufnehmen würde und wir die Aussicht hätten, daß uns das hohe Haus im Bedarfsfalle seine hilfreiche Mitwirkung bei der Aufrechthaltung der Ordnung in der Wirtschaft des Staates angedeihen ließe.“ — Diese Verquickung der Gehaltsregulierung mit der politischen Streitsache, beziehungsweise das Bestreben, die Sanktion des böhmischen Gehaltsgesetzes von dem Aufgeben der tschechischen Obstruktion abhängig zu machen, rief lebhaften Widerspruch hervor.

Landtage. Niederösterreich hat einen neuen Landtag erhalten, beziehungsweise die in der abgelaufenen Legislaturperiode herrschende christlichsoziale Partei ist so gestärkt aus dem Wahlkampfe hervorgegangen, daß ihr nur eine an Zahl und Einfluß geringe Opposition gegenübersteht. Die erste Session des Landtages dauerte nur einige Tage, brachte aber doch wenigstens den Industrielehrerinnen Wiens — diese wurden bekanntlich bei der letzten Regelung der Rechtsverhältnisse der niederösterreichischen Arbeitslehrerinnen übergangen — eine Aufbesserung ihrer Bezüge, leider nicht zugleich auch eine Altersversorgung; letztere wurde im Berichte des Schulausschusses, wie auch in der Debatte selbst als „demnächst“ bevorstehend bezeichnet. Die wichtigsten Bestimmungen des Gesetzes sind: Die Lehrerinnen für weibliche Handarbeiten beziehen in Wien eine Jahresremuneration von 60 K für jede wöchentliche Unterrichtsstunde; nach 5, beziehungsweise 10, 15 und 25 ununterbrochenen Dienstjahren wird bei einer Dienstverpflichtung von mindestens 14 und höchstens 18 wöchentlichen Unterrichtsstunden eine fixe Jahresremuneration von 1200, beziehungsweise 1440, 1600 und 1700 K zuerkannt; in diese Gehaltsklassen rücken alle bisher in Verwendung gestandenen Industrielehrerinnen sofort ein, wenn sie die Anspruchsberechtigung hierfür nachweisen; für den Fall, als die Gemeinde Wien eine Altersversorgungskasse errichtet, kann ein fortlaufender Jahresbeitrag von höchstens 4% der Jahresremuneration in Abzug gebracht werden.

Weiters wurde der § 8 des Gesetzes vom 27. Dezember 1891, L. G. Nr. 67, betreffend die Bezüge des Lehrpersonals an den öffentlichen Volksschulen im Schulbezirke Wien dahin abgeändert, daß Lehrer und Lehrerinnen der französischen Sprache, der Stenographie und des Violinspieles für je eine wöchentliche Unterrichtsstunde eine Remuneration jährlicher 100 K und nach ununterbrochener zehnjähriger Dienstzeit eine solche von 120 K erhalten.

Der Schulausschuß legte wie gewöhnlich den Bericht des Landesausschusses über das niederösterreichische Volksschulwesen vor, und zwar mit dem Antrage: „Der Landtag spricht über die dargestellten Leistungen, über den Schulbesuch und die Bemühungen zur Hebung desselben, die

bewilligten Schulbesuchserleichterungen, den Unterrichtserfolg und die Verhältnisse der Lehrkräfte seine Befriedigung aus." Der Antrag wurde angenommen; desgleichen auch ein anderer, aus einem Rededuell Seitz-Geßmann hervorgegangener: „Die Jahresberichte des niederösterreichischen Landesschulrates sind dem Jahresberichte des niederösterreichischen Landesausschusses nicht mehr beizufügen. Die Berichte des niederösterreichischen Landesausschusses über das Volksschulwesen sind entsprechend zu kürzen und insbesondere die Tabellen wegzulassen." — Der Landtag hat weiters mit der Durchführung einer sehr lobenswerten Idee begonnen: in der Nähe der Großstadt Erholungsstätten zu schaffen, in welchen kränklichen Kindern, oder solchen, von denen man fürchten muß, daß sie unter den schlechten Verhältnissen, in welchen sie leben, krank werden und zugrunde gehen, die Möglichkeit geboten wird, sich tagsüber in frischer Luft zu ergehen, damit auf diese Weise ihre Gesundheit gekräftigt werde. Zunächst wurden zwei solcher Erholungsstätten gegründet, die eine für 150 Knaben, die andere für 150 Mädchen.

In Steiermark sehen die Lehrer der diesjährigen Tagung des Landtages ebenfalls mit Spannung entgegen. Zunächst soll für die Arbeitslehrerinnen eine Altersversorgung geschaffen werden; von besonderer Wichtigkeit aber wird die Beratung und Beschlußfassung des Disziplinargesetzentwurfes sein. Die Grundlage desselben bildeten die Beratungen einer vom Landesausschusse einberufenen Enquete, zu welcher auch Vertreter, die von der Lehrerschaft selbst gewählt worden waren, beigezogen wurden.

In Böhmen war vor fast zwei Jahren ein neues Gehaltsgesetz beschlossen worden, das den Lehrern, wenn auch deren berechtigte Wünsche nicht in vollem Umfange erfüllt wurden, im großen und ganzen doch eine bedeutende Aufbesserung ihrer Bezüge zusicherte. Da die Bedeckungskosten aus der Biersteuer bestritten werden sollten, die Regierung aber in die vom böhmischen Landtage festgesetzte Erhöhung der letzteren nicht einwilligte, wurde das Gesetz nicht zur Sanktion vorgelegt. Diese herbeizuführen, bildete die Hauptaufgabe der beiden großen Lehrerverbände, des deutschen und tschechischen Landeslehrervereines. Endlose Beratungen in den Lehrerausschüssen, Besprechungen mit den Abgeordneten beider Volksstämme, Deputationen an die Regierung, Verhandlungen zwischen letzterer und dem Landesausschusse folgten. Es trat sogar der überraschende Fall ein, daß die deutschen und tschechischen Abgeordneten, sonst durch unüberbrückbare Gegensätze getrennt, in dieser Frage gemeinsam vorgingen und sich um das Zustandekommen des Gesetzes bemühten. Natürlicherweise bemächtigte sich der Lehrerschaft die größte Erregung, da sie, in ihren Hoffnungen auf das bitterste enttäuscht, befürchten mußte, um die Früchte eines jahrelangen Ringens gebracht zu werden. Statthalter Graf Coudenhove sah sich veranlaßt, unterm 5. Dezember 1902 den Bezirksschulräten einen Erlaß zukommen zu lassen, in welchem die Art und Weise, wie die Lehrerschaft die Verbesserung ihrer materiellen Lage anstrebt, getadelt wird (dasselbe war schon in einem früheren Erlasse im Jahre 1900 geschehen); es möge Sorge getragen werden, „daß auf die Lehrerschaft besänftigend eingewirkt werde unter Hinweis auf die betreffenden Erklärungen der Regierung, daß sie an der Verzögerung der Gehaltsregulierung nicht die Schuld trage, sondern die bestehenden parlamentarischen Verhältnisse, durch die bekanntlich auch die Finanzen der einzelnen Länder in Mitleidenschaft gezogen werden." — Gegen diesen Erlaß wendeten sich die Abgeordneten beider Nationen in scharfen Interpellationen, die am 11. Dezember 1902 im Reichsrate eingebracht wurden. Der Ministerpräsident beeilte sich, diese sofort in der nächsten Sitzung dahin zu beantworten, „daß die Regierung, welche in einer besonderen Weisung den Herrn Statthalter beauftragt habe, den Verhandlungen der Lehrerschaft zur Erörterung einer für sie so wichtigen Frage keinerlei Hindernis in den Weg zu legen, es im Interesse der wahrheitsgemäßen Klarstellung der

Sachlage allerdings für um so erwünschter halte, auf ihre in dieser Angelegenheit in diesem hohen Hause abgegebenen Erklärungen hinzuweisen, als sonst der Versuch gemacht werden könnte, durch anderweitige einseitige Darstellung das Urteil der Lehrerschaft zu verwirren.“ Die Anfrage setzte offenbar eine „mißverständliche Auffassung des Erlasses des Statthalters voraus, welcher die Lehrerschaft in durchaus wohlwollender Weise und als ihr im ganzen Lande wohlbekannter Freund von Gesetzesverletzungen in Versammlungen warnen wollte.“ — Nachdem die Regierung endlich der geplanten Erhöhung der Biersteuer zum Teile zugestimmt hatte, wurde der böhmische Landtag zu einer außerordentlichen Session für Ende Dezember 1902 einberufen, in welcher das neue Biersteuergesetz im Sinne der Regierung angenommen wurde. Damit war auch die Bedeckung für das Gehaltsgesetz gewonnen, worauf das letztere am 27. Jänner 1903 die Allerhöchste Sanktion erhielt. Die wichtigsten Bestimmungen des Gesetzes lauten: Die Unterlehrerstellen an den allgemeinen Volksschulen werden in Lehrerstellen zweiter Klasse verwandelt. Lehrpersonen mit Reifezeugnis werden als provisorische Lehrer mit einer Jahresentlohnung von 900 K angestellt. Der Grundgehalt der mit dem Lehrbefähigungszeugnisse versehenen Lehrpersonen an allgemeinen Volksschulen, mögen dieselben provisorisch oder definitiv angestellt sein, beträgt für Lehrpersonen zweiter Klasse 1200 K, für Lehrstellen erster Klasse 1600 K. Der Grundgehalt der an Bürgerschulen provisorisch oder definitiv angestellten, mit dem Lehrbefähigungszeugnis (für Bürgerschulen) versehenen Lehrpersonen beträgt 2000 K. Definitiv angestellte Volksschullehrer der zweiten Klasse werden nach zehnjähriger ununterbrochener, tadelloser Dienstleistung vom Tage der erlangten Lehrbefähigung im Vorrückungswege zu Lehrern erster Klasse mit den diesen Lehrern gebührenden Bezügen an derjenigen Lehrstelle ernannt, welche sie definitiv innehaben. Sämtlichen definitiv angestellten Lehrpersonen gebühren vom Zeitpunkte der erlangten Lehrbefähigung an gerechnet von fünf zu fünf Jahren sechs Gehaltserhöhungen, und zwar an Volksschulen im Betrage von je 200 K und an Bürgerschulen im Betrage von je 250 K. Die Funktionszulage der Leiter an einklassigen Volksschulen und der Oberlehrer an zweiklassigen Volksschulen beträgt 200 K, an dreiklassigen 250 K, an vierklassigen 300 K, an fünf- und mehrklassigen 400 K. Die Funktionszulage der Bürgerschuldirektoren beträgt 400 bis 600 K. Die Direktoren der Bürgerschulen und die Leiter der Volksschulen haben das Recht auf eine mindestens aus zwei Zimmern, einer Küche und den erforderlichen Nebenlokalitäten bestehende Wohnung, welche ihnen womöglich im Schulhause selbst anzuweisen ist. Kann ihnen eine solche Wohnung nicht ausgemittelt werden, so gebührt ihnen eine Quartiergeldentschädigung, welche (nach der Einwohnerzahl der Orte gerechnet) 200 bis 600 K, für Prag 800 K, beträgt. Den lehrbefähigten Lehrpersonen an Volks- und Bürgerschulen gebühren Aktivitätszulagen von 15% bis 30% (nach der Einwohnerzahl der Ortsgemeinden), in Prag 40% des Grundgehaltes. Der Jahresgehalt der definitiv angestellten Lehrerinnen für weibliche Handarbeiten an Bürgerschulen beträgt 1000 K und an Volksschulen 900 K. — Jede Verehelichung einer weiblichen Lehrperson, sowie die ohne Genehmigung des Bezirksschulrates stattgefundene Verheiratung eines lediglich mit dem Reifezeugnis versehenen provisorischen Lehrers wird als freiwillige Dienstesentsagung angesehen. — Die Pensionsvorschriften gleichen den diesbezüglichen Bestimmungen des niederösterreichischen Landesgesetzes.

Auch die mährische Lehrerschaft erwartet mit Sehnsucht die nächste Session des Landtages, welche ihr eine materielle Besserstellung bringen soll. Der vom Landesausschuß bereits ausgearbeitete Gesetzentwurf hat in allen Lehrerkreisen schmerzliche Enttäuschung hervorgerufen, es ist jedoch die begründete Hoffnung vorhanden, der Schulausschuß werde eine den mährischen Schulinteressen zweckdienliche gründliche Umgestaltung dieses Entwurfes vornehmen.

Galizien, welches seine Schulverhältnisse ganz unabhängig vom Reichsvolksschulgesetze durch eigene Landesgesetze ordnet, stand im Vereine mit Bukowina und Tirol weit hinter den anderen Kronländern zurück; es zählt noch immer die meisten Analphabeten, und Tausende von schulpflichtigen Kindern müssen des notwendigsten Unterrichtes entbehren, weil es an Schulgebäuden und vor allem an Lehrern fehlt. Nun hat sich endlich der galizische Landtag aufgerafft und den Lehrern eine für die dortigen Verhältnisse und im Vergleich zu den früheren Bezügen wesentliche Gehaltserhöhung bewilligt. Die Gehalte der definitiv angestellten Lehrer werden durch ein Landesgesetz, die der provisorischen Lehrer durch eine Verordnung des galizischen Landesschulrates geregelt. Vom 1. Jänner 1903 an beziehen die Bürgerschullehrer in Krakau und Lemberg 2000 und 1800 K, in den übrigen Städten 1800 und 1600 K. Die Volksschullehrer wurden in vier Klassen eingeteilt: I. 1800 und 1600 K, II. 1600, 1400 und 1200 K, III. 1400, 1200 und 1000 K, IV. 1000 und 900 K. (Ortsklassensystem.)

Die Schulzustände in der Bukowina gestalten sich infolge der mangelhaften Besoldung der Lehrpersonen immer trostloser, und es mag als bedeutsames Zeichen dieser Zustände hier angeführt sein, daß man sich nicht scheut, ganz unzulänglich vorgebildete Elemente, wie auch Industrielehrerinnen und Kindergärtnerinnen zum Schuldienste zuzulassen und ihnen sogar gestattet, auch ohne gesetzmäßige Vorbildung die staatlichen Prüfungen abzulegen. Daß sie diese glücklich bestehen auch ohne das hinreichende Wissen, davon hat das Organ der Bukowinaer Lehrerschaft sehr drastische Beweise mitgeteilt.

II. Schul- und Standesfragen, Personalien.

Urteil über die amtliche Tätigkeit der Lehrer. Der Bericht des niederösterreichischen Landesausschusses äußert sich über „Tüchtigkeit, Fleiß und Verhalten der Lehrer" folgendermaßen: „Die Vorbildung der jungen Lehrer wird wohl im allgemeinen als zureichend bezeichnet; doch wird der Wunsch nach einer Verlängerung der Bildungszeit und nach Vertiefung der Vorbildung mehrfach geäußert und begründet. Der weitaus größte Teil der Lehrer zeigt Verständnis für seinen Beruf und übt denselben gewissenhaft aus; die Zahl der mangelhaft qualifizierten Lehrkräfte ist gering. Die Leistungen in Erziehung und Unterricht können im allgemeinen als befriedigend bezeichnet werden. Die Mehrzahl der Lehrer arbeitet mittelbar und unmittelbar an der Vervollkommnung der Methode und an der eigenen Fortbildung; der letzteren dienen in der Hauptstadt der Besuch von Vorlesungen und Bibliotheken, auf dem Lande Lektüre von Fachwerken und Zeitschriften aus den Bezirkslehrerbibliotheken, der Besuch von Kursen, die Behandlung pädagogisch-didaktischer Fragen in den Bezirkslehrerkonferenzen, in den Lokallehrerkonferenzen und in Lehrervereinen. An der Vermehrung der Lehrmittel und an der Herstellung von Lehrbehelfen hat sich auch in diesem Jahre ein namhafter Teil der Lehrerschaft beteiligt. Die sittliche und staatsbürgerliche Haltung der Lehrer war mit wenigen Ausnahmen korrekt. Die Zahl der Fälle, in welchen pflichtwidriges Verhalten entweder vom k. k. Landesschulrate mit einer Disziplinarstrafe zu ahnden oder vom Bezirksschulrate zu rügen war, betrug 67 (im Vorjahre 61); von diesen entfallen auf Wien 32 Fälle (14 Disziplinarstrafen und 18 Rügen), auf die übrigen Bezirke 35 Fälle. In 7 Schulbezirken ist überhaupt kein Disziplinarfall vorgekommen. Ungleich größer war die Zahl der Fälle, in welchen die Schulbehörden in die angenehme Lage kamen, verdiente Lehrpersonen zu beloben oder für Auszeichnungen von Seite des k. k. Ministeriums oder für Allerhöchste Auszeichnungen vorzuschlagen. Wenn die in früheren Berichten beklagten Ausschreitungen im Vereinsleben und in der Lehrerpresse auch im Berichtsjahre zu Klagen Anlaß gaben, so muß zugleich hervorgehoben werden, daß sich die Lehrer mehr und mehr ernsten Berufs-

fragen auch in der Öffentlichkeit wieder zuwenden. Das Einvernehmen zwischen den weltlichen Lehrkräften und den Religionslehrern wurde nur in einigen ganz vereinzelten Fällen gestört."

Lehrerbildung. Die Reform des gegenwärtigen Schulwesens in seiner Gänze, wie in den einzelnen Unterrichtsfächern bildet ein ständiges Thema in den pädagogischen Vereinen und Fachblättern. Ganz besonders wird betont, daß die Lehrerbildung auf eine möglichst hohe Stufe gebracht werde. Die Lehrerbildungsanstalten in ihrer gegenwärtigen Gestalt geben dem Lehramtskandidaten bloß die Vorbildung zu seinem Berufe; die weitere geistige und fachliche Ausbildung bleibt dem Einzelnen überlassen. Die Organisation der Anstalten selbst ist in Österreich keine einheitliche, da der Staat, welcher eigentlich allein berufen wäre, Lehrerbildungsanstalten zu errichten, diese Sorge den Ländern oder sogar privaten Unternehmungen, zum Beispiel geistlichen Kongregationen u. s. w., überläßt. Tatsächlich entstehen private Lehrerseminare (besonders Lehrerinnenbildungsanstalten) immer mehr und mehr; sie erhalten nach kurzer Zeit das Öffentlichkeitsrecht, und bald wird der Nachwuchs der Lehrerschaft großenteils aus Anstalten stammen, die zwar der gesetzlichen Form genügen, sonst aber keine Bürgschaft dafür bieten, daß sie auch im Geiste des Reichsvolksschulgesetzes zu wirken gewillt sind. Mit zwingender Notwendigkeit ist das Bestreben der Lehrerschaft dahin gerichtet, die gesamte Lehrerbildung einer gründlichen Umänderung zu unterziehen und zunächst eine ausreichende Fortbildung des Lehrers durch Fortbildungs- und Universitätskurse zu erzielen. Nur langsam kann sich die Bewegung Bahn brechen; besonders die Forderung nach einem Hochschulstudium findet in denjenigen Kreisen, die in dieser Frage das entscheidende Wort zu sprechen haben, nicht immer den gewünschten Anklang.

Die großherzoglich hessische Regierung hat laut einer Verordnung die Lehrer als solche zum Universitätsstudium zugelassen. Erste Bedingung zur Immatrikulation an der Landesuniversität ist eine mindestens dreijährige Verwendung im praktischen Schuldienste. Als Minimum werden fünf Semester gefordert; das Studium ist durch eine bestimmte, mit genau definierten Berechtigungen ausgestattete Prüfung abzuschließen. Auch eine einschränkende Bedingung: Notwendig ist die erste Note im Seminar-Entlassungszeugnisse und die erste oder zweite in der Definitorialprüfung (Lehrbefähigungsprüfung). Als Zweck der Prüfung nach vollendetem Universitätsstudium wird hingestellt: „Die Feststellung der Befähigung des Bewerbers zur Erteilung eines wissenschaftlich begründeten Unterrichtes an den der Lehrerbildung dienenden Anstalten."

Bürgerschul-Enquete. Am 21., 22. und 23. März 1903 fand im Unterrichtsministerium eine Enquete statt, die sich mit der seit Jahren in der gesamten österreichischen Fachpresse viel besprochenen Frage einer Reform der Bürgerschule befaßte. Der Unterrichtsminister Dr. v. Hartel führte den Vorsitz in der Versammlung, an welcher die Landesschulinspektoren und eine Anzahl vom Minister berufener Fachmänner aus den Kronländern (darunter auch zwei weibliche Lehrpersonen) teilnahmen. Zur Beratung kamen nachfolgende Fragen:

1. Ist eine Reorganisation der Bürgerschule im Rahmen des Reichsvolksschulgesetzes wünschenswert und welche Gründe lassen sich für eine solche Maßnahme geltend machen?

2. Soll der an den Landesschulrat von Böhmen ergangene Ministerialerlaß vom 16. Juni 1899, Z. 8765, wonach den Lehrkörpern der Bürgerschulen die Berechtigung eingeräumt wurde, unter bestimmten Voraussetzungen Aufnahmsprüfungen abzuhalten, allgemeine Geltung erhalten?

3. Ist eine Anordnung des Inhaltes wünschenswert, daß Schüler, die in der Bürgerschule bereits Aufnahme gefunden haben, im Laufe der ersten drei Monate des Schuljahres an die Volksschule zurückversetzt werden

können? An welche Voraussetzungen wäre dieses Recht der Lehrkörper zur Rückversetzung einzelner Schüler etwa zu knüpfen?

4. Ist eine Abänderung der Lehrpläne für die dreiklassige Bürgerschule erwünscht und in welcher Richtung? Ist insbesondere die Aufnahme des Rechnens mit allgemeinen Zahlen in den Lehrplan der dritten Bürgerschulklasse, eventuell in einer Abteilung derselben wünschenswert oder genügt es, wenn dieses nur in den Lehrplan des etwa zu schaffenden Fortbildungskurses (vierte Klasse) aufgenommen wird?

5. Soll die konzentrische Methode bei der Verteilung des Lehrstoffes jener Lehrgegenstände, welche in mehreren Klassen gelehrt werden, beibehalten, eingeschränkt oder ganz aufgelassen werden?

6. a) Sollen an der Bürgerschule Halbjahrszeugnisse ausgefolgt werden? b) Welche Wünsche werden bezüglich der Ausstellung von Entlassungszeugnissen vorgebracht? c) Ist eine andere Notenskala zur Klassifikation erwünscht und welche?

7. Ist eine Erweiterung des Berechtigungsrechtes für die Absolventen der vollständigen Bürgerschule in Bezug auf den Übertritt in andere Schularten und den Eintritt in die niederen Staatsbeamtendienste (Manipulationsdienst) wünschenswert? Welche Wünsche werden in dieser Beziehung getend gemacht und wie sollen sie verwirklicht werden?

8. Ist die Herausgabe eines Organisationsstatutes für die Bürgerschule erwünscht? Welche Fragen hätten in derselben die Lösung zu finden?

9. a) Welche Verhältnisse machen die Ergänzung der dreiklassigen Bürgerschule durch Errichtung eines in Verbindung stehenden einjährigen Fortbildungskurses erwünscht? Welche Aufgabe soll dieser Kurs haben, und welche Gegenstände sollen in demselben gelehrt werden? b) Welche Erfordernisse in Bezug auf Lehrkräfte, Schulräume, Lehrmittel u. s. w. erwachsen, wenn einer Bürgerschule ein solcher Fortbildungskurs angefügt wird, und wie hätte man sich die Bedeckung derselben zu denken?

10. Welche Berechtigungen wären für diejenigen, welche den Kurs absolviert haben, anzustreben?

11. In welcher Weise soll für die Ausbildung der Bürgerschullehrkräfte vorgesorgt werden, und wie läßt sich der von den Interessenten ausgesprochene Wunsch, diesfalls die Hochschule heranzuziehen, rechtfertigen, beziehungsweise verwirklichen?

12. Bestehen Bedenken dagegen, daß Unterrichtssprache als Unterrichts- und Prüfungsgegenstand für jede der drei Fachgruppen vorgeschrieben werden?

13 Durch welche Vorkehrungen können die Volksschullehrer zu dem jedenfalls mit Opfern verbundenen Besuch der Bürgerschulkurse angespornt und ihnen die Teilnahme an denselben erleichtert werden?

14. Was wäre zu dem zu Punkt 7 der Referentenanträge vorgebrachten Wunsche in Angelegenheit der rechtlichen Stellung der Bürgerschullehrkräfte etwa zu bemerken?

Schulnachrichten und Zeugnisse an Bürgerschulen. Der Unterrichtsminister hat mit 12. Juni 1903 durch einen Erlaß die Ausstellung von Schulnachrichten und Zeugnissen an Bürgerschulen neu geregelt. Schulnachrichten in der bisherigen Form werden nur mehr am Schlusse des ersten und dritten Vierteljahres abgegeben; sie dienen zugleich als Übersiedlungsscheine. Am Schlusse des zweiten und vierten Vierteljahres erhalten die Schüler Halbjahrszeugnisse. Als Notenskala sind zu verwenden: a) für Betragen: 1. lobenswert, 2. befriedigend, 3. entsprechend, 4. minder entsprechend, 5. nicht entsprechend; b) für Fleiß: 1. ausdauernd, 2. befriedigend, 3. hinreichend, 4. ungleichmäßig, 5. gering; c) für den Fortgang: 1. vorzüglich, 2. lobenswert, 3. befriedigend, 4. genügend, 5. nicht genügend; d) für äußere Form der schriftlichen Arbeiten: 1. sehr gefällig, 2. gefällig, 3. minder gefällig, 4. nicht gefällig. Eigentliche, das heißt vollgültige Bürger-

schul-Entlassungszeugnisse erhalten nur diejenigen Schüler, welche die dritte Klasse der Bürgerschule vollständig und mit Erfolg besucht haben, der Schulpflicht entwachsen sind oder die Entlassung aus der Schule auf Grund des § 6, al. 6, des Gesetzes vom 2. Mai 1883 von der Bezirksschulaufsicht bewilligt erhielten. — Hierzu wäre zn bemerken, daß durch die Verordnung das Zeugniswesen der Bürgerschule dem der Mittelschule näher gerückt worden, zugleich aber eine Vermehrung der Schreibgeschäfte in der Schule eingetreten ist. Die tschechische Bürgerschullehrerschaft stimmte auf dem Bürgerschultage zu Pardubitz (8. August 1903) den Neuerungen im großen und ganzen zu, sprach sich jedoch für die Auflassung der „Schulnachrichten“ aus, die nach Bedarf durch Konferenznachrichten an die Eltern ersetzt werden könnten.

Aufnahme in die Bürgerschule. Als eine weitere Folge der Enquete erschien am 15. Juni 1903 ein Ministerialerlaß, der in Ergänzung des Erlasses vom 8. Juni 1883 bezüglich der Aufnahme von Kindern in die Bürgerschule anordnete, daß die Schüler den Nachweis liefern, daß sie den fünften Jahreskurs einer allgemeinen Volksschule mit genügendem Erfolge besucht haben; falls sie in einem der wichtigeren Gegenstände (Religion, Sprache, Rechnen) die Note „kaum genügend“ oder „ungenügend“ aufweisen, haben sie sich einer Aufnahmsprüfung zu unterziehen. Schülern, welche vor Schluß des Schuljahres das 14. Lebensjahr vollenden, und von welchen die Erreichung des Lehrzieles der Bürgerschule nicht zu erwarten steht, kann die Aufnahme gänzlich versagt werden.

Lehrkurse an Bürgerschulen. Die Bürgerschul-Enquete hat endlich auch den Erlaß des Ministers für Kultus und Unterricht vom 26. Juni 1903 veranlaßt, in welchem provisorische Bestimmungen über die mit Bürgerschulen fallweise zu verbindenden speziellen Lehrkurse für die der Schulpflicht entwachsene Jugend beiderlei Geschlechtes getroffen werden, welche als Ersatz für die von den Bürgerschullehrern geforderten, im Reichs-Volksschulgesetze aber nicht vorgesehenen vierten Bürgerschulklassen treten werden. In diese Lehrkurse können nur solche Schüler Aufnahme finden, welche der gesetzlichen Schulpflicht völlig Genüge geleistet haben, das vorgeschriebene Entlassungszeugnis der Bürgerschule besitzen und jene sprachliche Vorbildung nachweisen, welche nach dem Lehrplane für die betreffende lebende Sprache an der Bürgerschule gefordert wird. Für die Bedeckung der Kosten solcher Lehrkurse ist keine Vorsorge getroffen, und es werden wahrscheinlich die einzelnen Länder, beziehungsweise Gemeinden dafür aufkommen müssen. Es ist auch nicht ausgeschlossen, daß ein Schulgeld eingehoben wird. — Gleichzeitig hat der Unterrichtsminister in einem weiteren Erlasse die Verordnung über die speziellen Lehrkurse näher erläutert. Was deren Zweck betrifft, so haben sie nicht sowohl eine allgemeine Fortbildung vor Augen, sondern bei gleichzeitiger Festigung und Vertiefung der in der Bürgerschule bereits erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten speziellere Aufgaben zu erfüllen: bei Knabenkursen soll der Anschluß an höher organisierte Schulen, welche nicht notwendig Mittelschulvorbildung zur Voraussetzung haben (Lehrerbildungsanstalten, Kadettenschulen, höhere Handelsschulen, Staatsgewerbeschulen), tunlichst geebnet werden; die Mädchenkurse sollen zur Hebung der Frauenausbildung überhaupt und speziell in Absicht auf die künftige Stellung der Frau im Hause und in der Familie beitragen, ohne daß es sich hierbei etwa nur um die Vermittlung ausschließlich praktischer Kenntnisse (Haushaltungsschule) handeln darf. Für den Anfang würde es genügen, in Schulbezirken mit mehreren Bürgerschulen nur an je einer Schule einen solchen Kurs zu errichten; aller Voraussicht nach werden die größeren Gemeinwesen, in denen eine vermehrte Gelegenheit zur Ausbildung der Jugend nach ihrem Werte gewürdigt wird, durch freiwillige Errichtung solcher Kurse sich die Vorteile derselben sichern.

Bürgerschule und Realschule. Im Vereine „Realschule" in Wien berichtete B.-L. Dr. J. Kraus über die Bestrebungen der Bürgerschullehrer, und zwar auf Grund der von der „Wr. päd. Ges." beschlossenen Thesen (s. „Päd. Jahrb." 1902, S. 39). Die Ausgestaltung der Bürgerschule, die Vermehrung der Berechtigungen würde den Mittelschulen keinen Schaden bringen, vielmehr die Überfüllung der unteren Klassen in den Mittelschulen teilweise beheben und die Mittelschulen von dem Schülermateriale, welches sich nicht für den Besuch von Hochschulen vorbereitet, befreien. — In der Debatte wurden Unterrealschule und Bürgerschule in Vergleich gezogen und entschieden ausgesprochen, daß Einrichtung und Lehrplan der beiden Anstalten zu verschieden seien, als daß eine durch die andere ersetzt werden könnte. Es gelangte folgende Entschließung zur Annahme: „Der Verein „Realschule" in Wien erkennt es als ein Recht der Bürgerschullehrer an, die Bürgerschule auszugestalten und ihre Standesverhältnisse zu fördern. Es liegt dem Vereine fern, auf diese Angelegenheit, den Lehrplan, die Ausbildung der Lehrer und die Vertretung der Bürgerschulinteressen, einen Einfluß zu nehmen. Der Verein wünscht den Bestrebungen, betreffend die Aufnahme der Bürgerschüler in die höheren Fachschulen, die Zulassung zu den Anstellungen als Unterbeamte und die Begünstigungen beim Militär, die besten Erfolge. Der Verein verwahrt sich aber gegen die Forderung der Gleichstellung der Bürgerschule mit der Unterrealschule als Vorbereitungsanstalt für wissenschaftliche Studien."

Zeichen- und Kunstunterricht. Der Verein österreichischer Zeichenlehrer brachte die Arbeiten des im Vorjahre (31. Juli bis 31. August) abgehaltenen, vom Unterrichtsministerium subventionierten Lehrerferialkurses zur Ausstellung. Die kunstvollen Arbeiten der 25 Kurshörer gaben Zeugnis von großem Fleiß und tüchtigem Können und riefen das lebhafteste Interesse der Fachmänner hervor. In die Leitung des Kurses teilten sich ak. Bildhauer Prof. K. Straßer und ak. Maler Prof. F. Cizek. Der Lehrgang lehnte sich an die Methode B.-L. Blachfelners: das Objekt zuerst in voller Fläche ohne Rücksicht auf Details in Sepia oder Tusch darzustellen, dann den Hauptfarbeneindruck festzuhalten, woran sich das Ausarbeiten mit der Farbe durch Aussparen anders gefärbter Teile und endlich die vollständige Darstellung der Form schließt.

Über Anregung, beziehungsweise Ansuchen des Bürgerschullehrers A. Kunzfeld faßte der Wiener Stadtrat am 30. Oktober 1902 den Beschluß, einen Fortbildungskurs für den Zeichen- und Kunstunterricht zu errichten und den genannten Fachlehrer mit der Leitung desselben zu betrauen. Wie groß das Bedürfnis der Zeichenlehrer nach Fortbildung ist, zeigte die Zahl der sich Anmeldenden (zirka 150), von denen nur 50 Teilnehmer (25 Herren und 25 Damen) zugelassen wurden. Am 11. Dezember 1902 wurde nach vorläufiger Genehmigung seitens des Landesschulrates mit dem Unterricht begonnen; die ministerielle Genehmigung erfolgte am 7. Jänner 1903. Der Unterricht hatte eine zweifache Aufgabe: in Bezug auf die Methodik des Unterrichtsfaches und in Bezug auf die praktische Ausbildung des Lehrers. Den Teilnehmern wurde zunächst ein Bild des gegenwärtigen Zeichenunterrichtes in den auswärtigen Ländern vorgeführt (Schweiz, Frankreich, Amerika, Japan, England) und die Entwicklung des kindlichen Geistes in Bezug auf seine zeichnerische Ausdrucksfähigkeit im vorschulpflichtigen Alter erläutert. Die praktische Ausbildung begann mit der Darstellung der Fruchtform (Umriß und freie Pinselmanier); daran schloß sich die Nachbildung getrockneter Blätter und lebender Blumen. (Stilisierung der genannten Objekte, Verwendung zur Schmuckform und zum Ornament.) Gleichzeitig wurden die Kursteilnehmer in die perspektivische Art der Darstellung der Gegenstände in ihrer Umgebung eingeführt; behufs Ausbildung des künstlerischen Geschmackes erfolgten gemeinsame Besuche sämtlicher Ausstellungen des Künstlerhauses, der Sezession und des Hagenbundes. Eine

Anzahl der Kursteilnehmer fand sich in den Ferienmonaten in Kammer am Attersee zu einem Kurse für Landschaftszeichnen und Malen zusammen.

Der Lehrer und die Klassenschülerzahl. In dem Berichte der Weimarer Schulärzte wird auf die zu große Schülerzahl in einzelnen Klassen hingewiesen, worunter die Schüler und ganz besonders die Lehrer zu leiden haben. Da viele Kinder nach Schluß der Schule sich selbst überlassen bleiben, kann auf eine Schularbeit im Hause nicht gerechnet werden; bei Überfüllung der Klasse steigt der Prozentsatz derjenigen, welche den Unterricht infolge verschiedener häuslicher Mängel hemmen. Die durch überfüllte Klassen bedingte Überanstrengung des Lehrers rächt sich durch vorzeitige Invalidität und öftere geistige Bankerotterklärung. — In Frankreich bestimmt die Verordnung über Schulhausbauten, daß in einem Schulzimmer nicht mehr als 50 Plätze sein dürfen. Norwegens Schulgesetz besagt: Die Schülerzahl in einer Volksschulklasse soll 40 nicht übersteigen, nur im Notfalle kann sie bis 50 steigen (letzteres nur vorübergehend). In Dänemark beträgt die Durchschnittszahl der Kinder in den einzelnen Klassen 35. Auch in der Schweiz, wo die Schulgesetzgebung den einzelnen Kantonen zukommt, entfallen auf eine Klasse gewöhnlich 35—40 Schüler. (Zum Beispiel Zürich, Bern, St. Gallen.)

Knabenhandarbeit in Österreich. Zu Pfingsten versammelten sich in Wien die Lehrer und Freunde der Knabenhandarbeit zu einem Kongresse; auch mehrere behördliche Personen nahmen daran teil. Die Verhandlungen wurden mit einem Vortrage des B.-D. Ferd. Frank eingeleitet: „Die Kunst im Leben des Kindes und der Handfertigkeitsunterricht". Blindenlehrer Siegm. Kraus sprach in einem sehr instruktiven Vortrage über die „Heranziehung der Kinder zu gewerblichen Arbeiten" und wies nach, welch schwere Schädigung für die Gesundheit eines Kindes eintrete, das übermüdet zur Schule kommt und für den Unterricht nicht mehr aufnahmsfähig ist. An zahlreichen Modellen wurden die verschiedenen Beschäftigungsarbeiten der Kinder gezeigt: Knöpfe aufnähen, Verfertigen von Schuhsohlen, Knüpfarbeiten, Herstellung einfacher Kinderspielzeuge, Korbflechtarbeiten u. a. m. Folgende Resolution wurde einstimmig angenommen: „Der am 1. Juni 1903 in Wien tagende Kongreß der Lehrer und Freunde der Knabenhandarbeit erklärt jede Förderung spezieller Gewerbe oder einzelner Hausindustrien durch den Handarbeitsunterricht für unvereinbar mit dem erziehlichen Zwecke desselben und anerkennt die Berechtigung aller Bestrebungen, welche darauf gerichtet sind, die gewerbliche Tätigkeit der schulpflichtigen Kinder einzuschränken oder ein vollständiges Verbot derselben zu erwirken." — B.-L. A. Bruhns referierte über „Die Knabenhandarbeit in der reorganisierten Bürgerschule". Die Ausführungen gipfelten in dem Beschlußantrage: „Der am 1. Juni 1903 in Wien tagende Kongreß der Lehrer und Freunde der Knabenhandarbeit unterstützt den in der Bürgerschul-Enquete gestellten Antrag auf Einführung der Knabenhandarbeit in den Lehrplan der Bürgerschule auf das wärmste, da er in der Knabenhandarbeit einen wichtigen Erziehungs- und Unterrichtsfaktor erblickt. Um die Knabenhandarbeit aber auch zu einem intensiven Anschauungs- und Anwendungsunterricht zu gestalten, muß derselbe nachstehenden Forderungen entsprechen: 1. Alle Arbeiten dürfen nur im Hinblick auf die Bildung der Handgeschicklichkeit, nicht aber im Hinblick auf einen Erwerb gewählt werden; 2. die Arbeit nach der Schablone muß vermieden werden, vielmehr muß stets danach getrachtet werden, daß der Schüler den Aufbau des herzustellenden Gegenstandes vollständig erfaßt; 3. es sind nach Möglichkeit verschiedene Arbeitsgattungen, aber nicht gleichzeitig, sondern in gewisser Aufeinanderfolge in den Lehrplan aufzunehmen; 4. die Handhabung der Werkzeuge soll in einer Weise gelehrt werden, wie sie der Praxis entspricht; 5. die Objekte sind aus dem Schulleben und dem häuslichen Leben, hiervon sowohl Gegenstände des praktischen Gebrauches wie des Schmuckes, zu wählen; 6. der Knaben-

handarbeitsunterricht finde eine eingehende Behandlung an den Lehrerbildungsanstalten, und zwar durch gründlich vorgebildete Lehrer." Die Versammlung stimmte einhellig zu und sprach sich gleichzeitig für obligatorische Einführung des Knabenhandarbeitsunterrichtes in den Lehrplan der Bürgerschule aus.

Kinderarbeit. Nach den im Jahre 1900 in Österreich anläßlich der Volksschulkonskription vorgenommenen Erhebungen mußten 154.791, das heißt 4'5% aller schulpflichtigen Kinder gewerbliche und anderweitige Arbeiten verrichten. 1'6% Kinder wurden zu gewerblichen, 3'2% zu landwirtschaftlichen Arbeiten verwendet. Die Wirkungen der Kinderarbeit auf den Schulbesuch, auf Körper, Geist und Moral der Kinder waren unheilvolle; darin stimmten alle Berichte überein. Von dem tatsächlichen Umfang der Kinderarbeit ist aus den amtlichen Berichten leider keine richtige Vorstellung zu erhalten; so wurde zum Beispiel in Niederösterreich samt Wien die Zahl von 9930 ausgewiesen, während bei einer seinerzeit durch den Wiener Bezirksschulrat vorgenommenen Erhebung zirka 12.000 erwerbstätige Kinder in Wien allein gezählt wurden.

Gesundheitsregeln für Schüler. Die Weimarer Regierung ließ in sämtlichen Volksschulklassen des Landes 21 Regeln anbringen, welche die Überschrift tragen: „Was müssen wir tun, um gesund zu bleiben?" Sie lauten: 1. Wir müssen unseren Körper, namentlich Gesicht, Hals und Brust, täglich waschen; 2. wir müssen unsere Hände häufig waschen und die Nägel kurz und sauber halten; 3. wir müssen unsere Zähne morgens und nach dem Essen mit einer Bürste reinigen; 4. wir müssen unser Haar vormittags und nachmittags vor dem Schulbesuche kämmen; 5. unsere Kleider müssen täglich von Schmutz und Staub durch Klopfen und Bürsten gereinigt werden; 6. unser Schuhwerk muß jeden Morgen gereinigt werden; 7. wir müssen vor der Schultür den Schmutz abtreten; 8. wir dürfen Papier, Pflanzen, Speisereste (auch Obst) nicht in die Klasse werfen; 9. wir dürfen nicht auf den Boden spucken; 10. wir müssen im warmen Zimmer Halstücher und Überkleider ablegen; 11. durch die Fenster muß besonders in den Zwischenpausen frische Luft in die Klassen gelassen werden; 12. wir müssen die Pausen womöglich im Freien zubringen; 13. wir müssen die Frühstückszeit zum Verzehren des Frühstückes benutzen; 14. wir müssen uns beim Gehen, Stehen und Sitzen gerade halten; 15. wir müssen beim Sitzen beide Füße mit der ganzen Fläche aufsetzen; 16. wir müssen beim Lesen, Schreiben und Zeichnen den Oberkörper aufrichten; 17. wir müssen groß und deutlich schreiben; 18. wir dürfen uns beim Schreiben nicht selbst Schatten machen; 19. wir müssen uns beim Arbeiten, besonders beim Lesen, Schreiben und Zeichnen, gegen grelles Sonnenlicht schützen; 20. wir dürfen beim Dämmerlicht nicht lesen und schreiben; 21. wir sollen es dem Lehrer melden, wenn es an unseren Plätzen zu heiß oder zu kalt ist, wenn wir an unserem Platze nicht gut sehen oder hören können, wenn wir uns krank fühlen, wenn zu Hause eine ansteckende Krankheit ist.

In Wien hat Prof. Leo Burgerstein Gesundheitsregeln für Schüler und Schülerinnen ausgearbeitet, und zwar für vorgeschrittene Besucher der Volksschulen, ferner für jene der Bürgerschulen, der unteren Klassen von Gymnasien und Realschulen, sowie für Zöglinge der Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten. (Erschienen im k. k. Schulbücherverlag. Preis 10 h.) Diese „Regeln", bestehend aus Ermahnungen, Warnungen, Sprüchen und Versen, beziehen sich auf: a) Tagesordnung und einiges andere, b) Bett und Kleidung, c) Essen und Trinken, Genußmittel, Zahnpflege, d) Atmung, e) körperliche Bewegung, f) Hautpflege, g) Gesicht und Gehör, h) Körperhaltung bei der Lernarbeit, i) Vorsichten in Bezug auf ansteckende Krankheiten.

Vertretung der Lehrer im Landesschulrate. Der böhmische Landesausschuß hat am 24. September 1902 die Wahlen in den Landes-

schulrat vorgenommen und dabei auch den Oberlehrer Friedrich Legler als Mitglied in den k. k. Landesschulrat berufen. Die Tatsache, daß in Böhmen zum erstenmale ein Mitglied der im öffentlichen Schuldienste stehenden Lehrerschaft der Landesschulbehörde angehört, erregte unter den deutschen Lehrern lebhafte Befriedigung, da sie die Bedeutung einer direkten Vertretung der Volks- und Bürgerschullehrer im k. k. Landesschulrate zu würdigen wissen. Hatten sich doch der deutsche und tschechische Landeslehrerverein vergeblich bemüht, im Gesuchswege es durchzusetzen, daß bei der durch die Regierung erfolgenden Ernennung einer bestimmten Zahl von Landesschulratsmitgliedern die Lehrer berücksichtigt werden! Zweifellos verdankt Herr Legler, ein Mann von hervorragenden Fähigkeiten und Verdiensten, seine Wahl dem Umstande, daß er nicht nur Lehrer, sondern auch Landtagsabgeordneter ist und als solcher sich eine geachtete Stellung im Landtage zu erringen verstand.

Durch den am 17. Oktober 1902 erfolgten Tod des bekannten Universitätsprofessors und Geschichtsschreibers F. v. Krones, der zugleich ein von der Regierung ernanntes Mitglied des steierischen Landesschulrates war, wurde ein Mandat in dieser Behörde frei, und es wandten sich die beiden deutschen Landeslehrerverbände an die Regierung mit der Bitte, bei Neubesetzung der Stelle den Stand der Volks- und Bürgerschullehrer zu berücksichtigen. Die Schritte waren von Erfolg begleitet, denn es wurde Volksschuldirektor Joh. Drescher zum Mitglied des steirischen Landesschulrates ernannt.

Landeslehrerkonferenzen. Die VI. schlesische Landeslehrerkonferenz fand vom 9. bis 11. September 1903 statt und beriet über folgende Verhandlungsgegenstände: 1. Vorschläge auf Änderung der Normallehrpläne für die schlesischen Volksschulen; 2. Reform des Zeichenunterrichtes an den Volks- und Bürgerschulen; 3. Reform des naturgeschichtlichen Unterrichtes an den Volks- und Bürgerschulen. — Über die Verhandlungen, welche L.-S.-I. Wihlidal leitete, wurde ein stenographisches Protokoll aufgenommen. Eingebrachte und auch angenommene Anträge: Erklärung der deutschen Sprache als nichtobligaten Lehrgegenstand in nichtdeutschen Schulen, Aufhebung der geheimen Qualifikation, Auflassung des täglichen Gottesdienstes an den Schulen des Freiwaldauer Bezirkes (in den Sommermonaten), Gleichheit der Ferien, Ernennung des Schulleiters zum Oberlehrer im Falle der Erweiterung von einklassigen Schulen, Ernennung von Schulärzten, Behandlung anonymer Anzeigen. Der Antrag: „Die VI. schlesische Landeslehrerkonferenz erblickt in der Öffentlichkeit der Qualifikation eine dem modernen Empfinden und dem natürlichen Rechtsgefühle entsprechende Einrichtung, eine Schutzwehr gegen Willkür und Ungerechtigkeit, eine das Vertrauen der Lehrerschaft zu den Schulbehörden fördernde moralische Institution und beantragt deshalb an Stelle der geheimen Qualifikation die Öffentlichkeit der Dienstesbeschreibung“ wurde wohl vom Ausschusse, aber nicht vom Vorsitzenden im Plenum zur Verhandlung zugelassen.

Auf dem oberösterreichischen Lehrertage wurde herbe Klage geführt, daß die VI. Landeslehrerkonferenz trotz ihres reichen Materiales eigentlich kein Resultat hatte und keiner der Beschlüsse zur Durchführung kam; die hierbei geäußerten Wünsche bezüglich der im nächsten Jahre stattfindenden Landeslehrerkonferenz gelangten in folgender Erklärung zum Ausdruck: „Bei dem Umstande, daß eine beträchtliche Zahl von brennenden, für Schule und Lehrerschaft höchst bedeutungsvollen Fragen noch seit der letzten Landeslehrerkonferenz ihrer Erledigung harrt und eine Reihe von neuen Gegenständen, wie sie durch die modernen Bestrebungen der Pädagogik, die Erfahrungen der Wissenschaft und die Erscheinungen des wirtschaftlichen Lebens geschaffen wurden, zur Behandlung und Klärung drängen, erklärt die 36. Vollversammlung des oberösterreichischen Landeslehrervereines die im nächsten Jahre einzuberufende siebente Landeslehrerkonferenz

ebenso wichtig als dringend. In erster Linie sind als solche wichtige Gegenstände für die nächste Landeskonferenz zu nennen: Naturgemäße Erziehung, Kindesleben im vorschulpflichtigen Alter, Erziehung und Unterricht, Fortbildungsschulwesen, Erziehungsgesetz, Reform des Sprachunterrichtes, des Realien- und Zeichenunterrichtes und der bezüglichen Lehrpläne, Turnunterricht und Ausgestaltung desselben, Lehrmittelwesen, Beschaffung von Lehrmitteln, Halbtags- und verkürzter Unterricht, Kinderlohnarbeit, Schülerzahl, Gesundheitspflege in der Schule, Lehrermangel, Schulerweiterungen, Schaffung einer Dienstordnung, öffentliche Qualifikation, Lehrervertretung im Landesschulrate, Gehalts- und Wohnungsverhältnisse, Aufhebung von einschränkenden Erlässen und Gesetzesbestimmungen. Die Versammelten erkennen es als Pflicht, im Interesse eines gedeihlichen Schulwesens und eines seiner Aufgabe gewachsenen Lehrstandes für die Verwirklichung der angebahnten Ziele durch zielbewußtes, einiges und wehrhaftes Vorgehen einzutreten."

Standesfragen in den Bezirkslehrerkonferenzen. In Oberösterreich untersagten die Bezirksschulbehörden den Lehrern, in den offiziellen Bezirkslehrerkonferenzen Standesfragen zur Besprechung zu bringen, und zwar beriefen sich die Bezirksschulräte auf einen Landesschulratserlaß, der aber nicht ordnungsgemäß kundgemacht worden war. Der oberösterreichische Landeslehrerverein sah in diesem Vorgehen einen Widerspruch mit dem Reichsvolksschulgesetze, das ausdrücklich bestimmt: „Aufgabe der Bezirkslehrerkonferenzen ist die Beratung und Besprechung über Gegenstände, welche das Schulwesen betreffen", und faßte folgenden Beschluß: „Die am 13. Juli 1903 tagende Vollversammlung des oberösterreichischen Landeslehrervereines fordert den Zentralausschuß auf, mit allen zulässigen und geeignet erscheinenden Mitteln darauf hinzuwirken, daß der behördliche Erlaß, durch welchen es den Lehrern untersagt wurde, die standesrechtlichen Fragen in den Bezirkslehrerkonferenzen zu besprechen, aufgehoben werde, denn 1. steht dieser Erlaß im Widerspruche mit dem § 45 des Reichsvolksschulgesetzes und mit der darauf Bezug habenden Ministerialverordnung vom 8. Mai 1872; 2. ist durch diesen Erlaß der Lehrerschaft die Möglichkeit entzogen, sich fernerhin in ihrer Gesamtheit der Behörde gegenüber über standesrechtliche Fragen zu äußern und darauf bezügliche Anträge im ordnungsmäßigen Wege einzubringen (und er steht dadurch weiter im Widerspruche mit der eigenen Verordnung des k. k. Landesschulrates vom 25. November 1895); 3. wird durch diesen Erlaß das infolge Mangels einer Dienstpragmatik schon vorher bestandene Mißverhältnis zwischen Rechten und Pflichten der Lehrerschaft noch verschärft und das Vertrauen derselben auf eine gerechte und wohlwollende Behandlung ihrer standesrechtlichen Angelegenheiten erschüttert."

Bezirkslehrerbibliotheken. In vielen ländlichen Schulbezirken ist es seit Jahren Gebrauch, daß die Lehrerschaft von ihrem kargen Gehalte monatlich einen Beitrag leistet, um die Bezirkslehrerbibliothek zu stärken, beziehungsweise mit solchen größeren Werken zu versehen, die sowohl zur Fortbildung im Berufe als auch zur Erweiterung der allgemeinen Bildung notwendig sind, von dem Einzelnen aber aus eigenen Mitteln schwer angeschafft werden können. Die in den offiziellen Konferenzen gewählten Bibliothekskommissionen treffen dann die entsprechende Auswahl. Letztere wurde von einzelnen behördlichen Organen wiederholt beeinflußt; der Bezirksschulrat schloß bestimmte Bücher, die man jedenfalls für „gefährlich" ansah, von der Aufnahme in eine Lehrerbibliothek aus. Daß aber sogar die Werke eines Hamerling, der gewiß zu den bedeutendsten deutschen Dichtern zählt, erst auf ihre Eignung geprüft werden müssen, gehört zu den Errungenschaften der klerikalen Strömung, die in einzelnen österreichischen Ländern vorherrscht. Der Landesschulrat von Vorarlberg beschloß nämlich, eine Kommission einzusetzen, die zu prüfen habe, welche von den Werken Hamerlings in die Bibliothek einzureihen wären. Hierdurch wurden

die Abgeordneten Drexel (Mitglied des Lehrerstandes) und Genossen veranlaßt, im Abgeordnetenhause die Anfrage an den Unterrichtsminister zu richten, ob er gesonnen sei, schleunigst die geeigneten Maßregeln zu ergreifen, damit Hamerlings Werke in ihrer Gesamtheit der Bezirkslehrerbibliothek einverleibt werden, um so mehr, als durch das Vorgehen des Vorarlberger Landesschulrates die österreichische Unterrichtsverwaltung in den Augen der gebildeten Welt herabgesetzt werde. — Auffallend ist es, daß bei ähnlichen Erlässen über Ausschließung eines Buches von „Schulbibliotheken" die Schüler- und Lehrerbibliotheken verquickt werden, die doch inhaltlich zwei grundverschiedene Dinge sind und miteinander nichts zu tun haben. So geschah es auch mit einem Werke des ehemaligen Direktors der Wiener k. k. Lehrerbildungsanstalt, Theodor Vernaleken; das Werk („Sprachrichtigkeiten") ist seiner ganzen Anlage nach für Erwachsene, nicht aber für Schüler bestimmt und konnte daher nie in eine Schülerbibliothek eingereiht werden. Bekanntlich wurde seinerzeit unter Minister v. Gautsch auch der Elternzeitung „Schule und Haus" auf ähnliche Weise — als einer für Schüler nicht geeigneten Lektüre — der Eingang in die „Schulbibliotheken" verwehrt.

Schulmuseum. Die Gemeinde Wien hat dem Vereine „Gesellschaft zur Gründung und Erhaltung eines österreichischen Schulmuseums in Wien" das ehemalige Schulgebäude, IX., Grüne Torgasse 11, zur Benützung überlassen, so daß am 2. Februar 1903 das vom Vereine erstrebte österreichische Schulmuseum feierlich eröffnet werden konnte. Es enthält 14 Abteilungen oder Gruppen in 14 Räumlichkeiten, ferner eine Bibliothek mit einem Lesezimmer, dann einen Vortragssaal und ein glastechnisches Laboratorium. Zahlreiche Aussteller aus Lehrerkreisen, ferner eine große Anzahl von Lehrmittel- und Verlagsbuchhandlungen haben eine Fülle von sehenswerten Unterrichts- und Schulobjekten aufgespeichert. Dem Vereinsvorstande wurde für seine Tätigkeit die Anerkennung des niederösterreichischen Landesschulrates ausgesprochen.

Mittelschultag. Der VIII. deutsch-österreichische Mittelschultag wurde in Wien in der Zeit vom 6. bis 8. April 1903 abgehalten und erhielt besondere Bedeutung durch die gleichzeitige Ausstellung neuerer Lehr- und Anschauungsmittel für den Unterricht an Mittelschulen und verwandten Anstalten. Unterrichtsminister Dr. v. Hartel hatte das Protektorat übernommen. Das österreichische Museum für Kunst und Industrie öffnete der Ausstellung, deren materielles Gelingen durch Spenden des Unterrichtsministeriums, des Reichskriegsministeriums und zahlreicher Verleger ermöglicht war, willig seine Pforten. Die aus allen Kronländern reich beschickte Ausstellung — auch 23 Militäranstalten beteiligten sich — wurde am 6. April feierlich eröffnet; sie gliederte sich in 15 Sektionen: I. Katholische Religion. II. Evangelische Religion. III. Mosaische Religion. IV. Klassische Philologie. V. Deutsche Sprache. VI. Moderne Philologie. VII. Geographie. VIII. Geschichte. IX. Mathematik und darstellende Geometrie. X. Physik. XI. Chemie. XII. Naturgeschichte. XIII. Philosophische Propädeutik. XIV. Wandschmuck. XV. Zeichnen. — Themen der Vollversammlungen: Die Versicherung der Aktivitätszulagen für die Pension (Prof. G. Schlegl). Über die wissenschaftlichen, die pädagogisch-didaktischen und die sozialen Aufgaben des Mittelschullehrers (Prof. Dr. W. Jerusalem). Die materielle Stellung der katholischen Religionslehrer an den Mittelschulen (Prof. Leop. Metzger). Reifeprüfung oder nicht (Dr. L. Smolle)? Die Pensionsbehandlung der Mittelschullehrer (Prof. Ed. Reichelt). Über die Disziplinarbehandlung der Mittelschulprofessoren (Prof. Dr. S. Spitzer). Über Beförderungen und Auszeichnungen der Mittelschullehrer (Direktor Josef Zycha). Materielle Fragen des Mittelschullehrerstandes (Dr. A. Polaschek). — Außerdem gab es eine große Zahl von Sektionsversammlungen, und zwar hatten sich konstituiert die philologische, die pädagogische, die historisch-geo-

graphische, die mathematische, die physikalische Sektion, endlich noch die Sektion für Körperpflege und Schulhygiene.

Die auf die Sicherung der materiellen Lage der Mittelschullehrer bezüglichen Verhandlungen des Mittelschultages dürften weitgehendes Interesse erwecken, namentlich die Forderung, daß die Schulmänner einen größeren Anteil an der Schulverwaltung haben sollen, nur schade, daß diese Forderung erst im Zusammenhang mit den Gehaltsansprüchen und der Vorrückungsberechtigung der Mittelschullehrer erhoben und nicht selbständig als der Natur der Sache entsprechend aufgestellt wurde. Die betreffende Stelle aus dem in der zweiten Vollversammlung gehaltenen Vortrage des Prof. Eduard Reichelt über die Pensionsbehandlung der Mittelschullehrer lautet: „Unsere Standespolitik, wenn ich so sagen kann, die bis jetzt getrieben wurde, ist verfehlt. Sie sehen das daraus, daß wir sowohl gesellschaftlich als auch im Kreise der übrigen Staatsangestellten, ja selbst im staatlichen Schulwesen unsere Position verschlechtert haben. Versuchen wir es doch, meine Herren, einmal in einer anderen Weise, versuchen wir es im Bewußtsein unseres Wertes und unseres Nutzens für den Staat mit weniger Menschenfurcht, mit mehr Mut, mit geradem Rücken. Ich bin überzeugt, wenn wir uns mit mehr Entschiedenheit zu einer einzigen großen Organisation zusammenschließen, daß wir uns den Platz an der Sonne erobern, der uns gebührt. Und wenn sich dann dieser einen mächtigen Organisation auch die Vereinigungen anders gearteter Lehrer (Hochschul-, Fach-, Elementarlehrer) anschließen, dann winkt das Ziel in erreichbarer Ferne, das ein selbstbewußter Lehrerstand anzustreben hat: den Schulmännern nicht nur den Unterricht, den Schulmännern auch die Unterrichtsverwaltung!" — Eine Resolution der historisch-geographischen Sektion, mild und herb zugleich, lautet: „Die Lehrer der deutschen Sprache halten es für notwendig, die Herausgeber der Lesebücher zu ersuchen, die in die neuen Lesebücher aufzunehmenden Lesestücke historischen, geographischen, mythologischen und naturhistorischen Inhaltes von Fachmännern prüfen zu lassen, Veraltetes und Unwahres auszuscheiden und in den Kommentaren nur richtige Erklärungen nach dem neuesten Stande der Wissenschaft einzufügen."

Lehrerversammlungen. Die diesjährige Hauptversammlung des deutschen Landeslehrervereines in Böhmen fand in der Stadt Asch statt und war trotz der peripheren Lage des Versammlungsortes stark besucht; sie erbrachte auch den Beweis, daß das Gefüge des größten deutschen Landeslehrerverbandes einheitlich und unerschütterlich geblieben ist. Auch die Gründung eines eigenen deutschböhmischen Bürgerschullehrerbundes dürfte daran nichts ändern. Haben doch die Lehrer Böhmens, trotz ihrer geringen Gehalte, durch festes Zusammenhalten Institutionen und Wohlfahrtseinrichtungen geschaffen, die allerseits Anerkennung finden und Bewunderung erregen und Zeugnis geben von der Tüchtigkeit der Leitung, wie nicht minder von der eifrigen Mitarbeit der Vereinsmitglieder. Im Mittelpunkte der Beratungen stand diesmal das so zeitgemäße Thema über „Lehrerbildung".

Der äußerst rührige oberösterreichische Landeslehrerverein hielt zwei Vollversammlungen ab: am 10. und 11. Oktober 1902 und am 13. und 14. Juli 1903 zu Linz. Außer einer Reihe fachlicher Themen kam in beiden Versammlungen die materielle Lage der Lehrerschaft zur Sprache; neuerdings wurde an alle wahrhaften Schulfreunde, an Abgeordnete und bildungsfreundliche Körperschaften der Appell gerichtet, die Lehrerschaft in ihrem schon Dezennien währenden Kampfe zu unterstützen.

Der tschechische Landeslehrerverein in Böhmen veranstaltete vom 5. bis 9. August 1903 zu Prag große Versammlungen und lud dazu alle Schulfreunde ein, um vor den Augen der ganzen tschechischen

Öffentlichkeit sein Kultur- und Schulprogramm darzulegen. Zugleich wurde eine Versammlung der Abiturienten des heurigen Jahres abgehalten mit folgender Tagesordnung: 1. Was soll man von dem Organisations- und Vereinswesen der Lehrerschaft wissen? 2. Wie soll sich unser Privat- und Vereinsleben gestalten? 3. Ziele, Bestrebungen und Wege der tschechischen Lehrerschaft. 4. Wie sollen wir im Volke wirken? 5. Von der Fortbildung der Lehrer und Lehrerinnen. — Der eigentliche Lehrertag fand am 7. August statt; zahlreiche Schulfreunde, Abgeordnete, Vertreter der politischen Parteien, der mährischen und schlesischen tschechischen Lehrerschaft nahmen daran teil, im ganzen gegen 3000 Personen. Der Stadtrat von Prag hatte das Protektorat über diesen Lehrertag übernommen.

In ganz besonders großer Zahl hatten sich auch die schlesischen Lehrer zu Teschen versammelt. Die glänzende Versammlung bot ein erhebendes Bild von Charakterfestigkeit, Gesinnungstreue und Kampfesfreudigkeit der Lehrerschaft Schlesiens.

In Steiermark hielten die beiden großen Lehrerverbände des Landes ihre Hauptversammlungen in Graz und Leibnitz ab, die ebenfalls sehr gut besucht waren. Außer den zeitgemäßen pädagogischen Fragen nahm besonders das neue Disziplinargesetz die Aufmerksamkeit der Versammelten in Anspruch. Wenn auch der Gesetzentwurf einen großen Fortschritt bedeutet, so haften ihm noch mannigfaltige Mängel an, zu deren Behebung die entsprechenden Vorschläge erstattet wurden.

Personalien. Asmus Christian Jessen, bisher Lehrer an den protestantischen Schulen Wiens, ist nach Vollendung seines 40. Dienstjahres daselbst in den wohlverdienten Ruhestand getreten. Jessen, der in 29 Jahrgängen seiner „Freien pädagogischen Blätter" für die innere und äußere Entwicklung der Neuschule unermüdlich tätig gewesen, bleibt auch fernerhin Schriftleiter der seit 1896 als Organ des „Deutsch-österreichischen Lehrerbundes" erscheinenden „Deutsch-österreichischen Lehrerzeitung".

Hofrat Franz Krones, Ritter von Marchland, o. ö. Universitätsprofessor und Historiker, starb zu Graz am 17. Oktober 1902. Sein bekanntestes Werk ist das „Handbuch der Geschichte Österreichs".

Alois Ritter von Hermann, Sektionschef i. R., verschied im Juli 1903 zu Küb am Semmering. Als Mitverfasser des Reichsvolksschulgesetzes wird er immer in ehrenvoller Erinnerung bleiben. Die vielfach verbreitete Ansicht, daß er auch an der Schulnovelle 1883 mitgearbeitet, beziehungsweise die darin zum Ausdrucke gebrachten Tendenzen verfochten habe, wird von ihm nahe gestandenen Personen bestritten. Unbestritten bleibt, daß er seinerzeit auf den Entwicklungsprozeß der österreichischen Neuschule einen bestimmenden Einfluß genommen hat.

III. Das pädagogische Vereinswesen in Österreich.

Zusammengestellt von Anton Zens.

Deutsch-österreichischer Lehrerbund. 275 Zweigvereine mit 18.103 Mitgliedern. Obmann Franz Keßler, Mannswört a. d. D. Vereinsorgan „Deutsch-österreichische Lehrerzeitung"; erscheint monatlich zweimal (ab 1. Jänner 1904 dreimal) in einer Auflage von 14.000 Exemplaren. Der Ausschuß beschäftigte sich hauptsächlich mit der sehr umfangreichen Arbeit einer Dienstordnung der Lehrpersonen Österreichs. Weiters wurde die

wichtige Frage der Vertretung der Lehrerschaft in den Schulbehörden (Ortsschulrat, Bezirksschulrat, Landesschulrat) einer eingehenden Erörterung unterzogen. Ferner schloß der „Deutsch-österreichische Lehrerbund" mit der „Gesellschaft Lehrmittelzentrale" in Wien einen Vertrag behufs Herausgabe eines Bilderwerkes im Vereine mit der Regierung. Ein namhafter Betrag des hierdurch zu erhoffenden Reingewinnes fällt Wohlfahrtseinrichtungen der Lehrerschaft zu. Zur Frage „Reform der Bürgerschule" hat der „Deutsch-österreichische Lehrerbund" auf dem Lehrertage zu Troppau (August 1902) Stellung genommen und sich für die Ausgestaltung der Bürgerschule ausgesprochen. Leider blieben seine Bemühungen, in der vom Unterrichtsministerium zur Beratung der Reform der Bürgerschule einzuberufenden Enquete eine Vertretung des Bundes zu erringen, ohne Erfolg. — Dem Bundesausschusse gehören an die Herren: Franz Keßler-Mannswört, Obmann; J. Pohl-Smichow, erster Obmannstellvertreter; E. Jordan-Wien, zweiter Obmannstellvertreter; A. Chr. Jessen-Wien, Schriftleiter; G. Herbe-Wien, Zahlmeister; K. Bruche-Wien, Zahlmeisterstellvertreter; A. Freiinger-Wien, Otto Katschinka-Brünn und F. Kastinger-Mannersdorf, Schriftführer.

Deutsch-österreich. Bürgerschullehrerbund. Präsident B.-L. Oswald Hohensinner-Wien. Der Bund beschäftigte sich mit der Reform der Bürgerschule und war auch in der vom Unterrichtsministerium einberufenen Enquete durch zwei Mitglieder vertreten.

Verein „Mittelschule" in Wien. Obmann Gymnasialdirektor Leopold Eysert. 287 Mitglieder. Im Verein mit dem Vereine „Realschule" wurde eine Petition dem k. k. Unterrichtsministerium und dem niederösterreichischen Landesausschusse überreicht, daß im k. k. niederösterreichischen Landesschulrate 1. die Zahl der Fachmänner im Lehrwesen um je einen Vertreter der Gymnasial- und der Realschullehrer vermehrt werde, 2. daß diese neuen Vertreter des Lehrstandes aus den Kreisen der aktiven Mittelschullehrer in einer dazu einzuberufenden Versammlung durch freie Wahl zu bestellen seien. Eine andere, ebenfalls mit dem Vereine „Realschule" gemeinsam ausgearbeitete Petition an das Ministerium und Abgeordnetenhaus ging dahin, daß jedem definitiven Mittelschullehrer jene Dienstjahre, welche er nach abgelegter Lehramtsprüfung als Supplent an einer Mittelschule oder Assistent an einer Hochschule zurückgelegt hat, bei Bemessung der Quinquennalzulagen einzurechnen seien. (Beide Schritte bisher erfolglos geblieben.) Vorträge: Städte- und Landschaftsbilder aus Nordwestdeutschland (Prof. Ant. Becker). Zur Berechtigungsfrage an den Realschulen (Direktor Dr. Ant. Polaschek). Bis zu Goethes Tod. Über einen Mangel des deutschen Unterrichtes an unseren Gymnasien (Prof. Dr. Friedr. Bauer). Geschichte der Primogeniturfolge im österreichischen Herrscherhause (Prof. Dr. Gustav Turba). Archäologisch-epigraphische Lesefrüchte (Prof. Dr. Joh. Öhler).

Verein „Die Realschule" in Wien. Gegründet 1870. 172 Mitglieder. Obmann Realschuldirektor Hans Januschke. Die Vereinsberichte erscheinen in der Zeitschrift „Österreichische Mittelschule", die von mehreren Mittelschullehrervereinen gemeinsam herausgegeben wird. — Themen: Die offizielle Kartographie der europäischen Staaten (k. u. k. Vorstand vom militär-geographischen Institut in Wien, Vinzenz Haardt v. Hartenthurn). Über den Bildungswert der modernen Sprachen (Prof. A. Seeger). Zur Berechtigungsfrage der Realschule (Direktor Hans Januschke). Auf Grund der beiden letzteren Vorträge und der darauf beruhenden Debatte wurden folgende Beschlüsse gefaßt: „1. Beschaffenheit, Ziel und Methode der Unterrichtsgegenstände an der österreichischen Realschule verschaffen dem absolvierten Realschüler die geistige Fähigkeit, jedes fachwissenschaftliche Studium mit Aussicht auf Erfolg zu ergreifen. 2. Das an einer Oberrealschule erlangte Reifezeugnis berechtigt demnach den Besitzer zum Besuche jeder Gattung von Hochschulen als ordentlichen Hörer. Bis zu einer entsprechenden Reform

der Realschule hätte der Realschulabsolvent, der das Universitätsstudium gewählt hat, anstatt der bisherigen Ergänzungsmaturitätsprüfung an einem Gymnasium eine Vorprüfung an der Universität abzulegen, für welche die Anforderungen, den Fakultäten entsprechend, zu bestimmen wären. Zur Vorbereitung für dieselbe sollte in einjährigen Kursen Gelegenheit geboten werden. Die Zeit vom Eintritte bis zur Vorprüfung hätte der Realschulabsolvent länger an der Universität zu studieren als der ehemalige Gymnasiast.“ Ein auf die gefaßten Beschlüsse bezügliche Petition wurde dem Ministerium für Kultus und Unterricht überreicht. — Über physikalische Schülerübungen (Prof. Dr. Schilling). Bericht über die Bestrebungen der Bürgerschullehrer (B.-L. Dr. J. Kraus).

Verein der Lehrerinnen und Erzieherinnen in Österreich. 34. Vereinsjahr, 688 Mitglieder, 2 Ehrenmitglieder, 46 unterstützende Mitglieder, 530 öffentlich angestellte Lehrerinnen, 103 Erzieherinnen. Vereinsorgan: „Österreichische Lehrerinnenzeitung“ (Schriftleiterin Fanni Borschitzky). Der Verein erhält ein „Heim für alleinstehende Lehrerinnen und Erzieherinnen im Vereinshause, Wien, IX., Eisengasse 34“. Präsidentin B.-D. Marie Schwarz. Vorträge: Fr. Marie Horn, Volksschullehrerin, „Meine Reise auf der malayischen Halbinsel“, Prof. Hans Lichtenecker, „Die Verwendung des Skioptikons bei den einzelnen Unterrichtsgegenständen“ mit Demonstrationen, Frl. Franzis Wolf, Bürgerschullehrerin, „Die Kernsche Methode des Sprachunterrichtes“. — Der Verein befaßte sich eingehend mit den Wiener Bezirksschulratswahlen.

Niederösterreichischer Landeslehrerverein. Obmann B.-L. Ed. Jordan. Vereinsorgan „Österreichische Schulzeitung“. 45 Zweigvereine mit 4018 Mitgliedern (Wien 13 Vereine mit 803 Mitgliedern, außerhalb Wien 32 Vereine mit 3215 Mitgliedern). Am 3. Mai 1903 fand die satzungsgemäße Abgeordnetenversammlung statt, in welcher die Leitung neu gewählt und der um die Gesamtlehrerschaft hochverdiente Obmann des „Deutsch-österreichischen Lehrerbundes“ Anton Katschinka zum Ehrenmitgliede ernannt wurde. Der wichtigste Beschluß war jedenfalls der, die „Österreichische Schulzeitung“ (sowie die „Deutsch-österreichische Lehrerzeitung“) zur „Vereinsgabe“ zu erklären. Von der Abhaltung einer Hauptversammlung mußte mit Rücksicht auf die trostlosen Verhältnisse und die tiefgehende Erregung unter der Lehrerschaft abgesehen werden. Der Zentralausschuß arbeitete eine Petiton an den hohen Landtag um Gehaltsregulierung aus.

Wiener pädagogische Gesellschaft. 29. Vereinsjahr. 194 Mitglieder (5 Ehrenmitglieder, 178 ordentliche, 7 korrespondierende, 4 beitragende Mitglieder). — 302. Plenarversammlung am 11. Oktober 1902: Rechenschaftsbericht, Ergänzungswahlen in den Ausschuß. Zur Schulhygiene (K. Salawa). — 203. Plenarversammlung am 8. November: Zur Neugestaltung des Zeichenunterrichtes an Volks- und Bürgerschulen, zweiter Teil (J. Blachfelner). Debatte zu Salawas Vortrag. — 304. Plenarversammlung am 6. Dezember: Zum Lenau-Jubiläum (Jelem). Fortsetzung der Debatte zu Salawas Vortrag. — 305. Plenarversammlung am 3. Jänner 1903: Referat über das Lehrbuch der Psychologie von Dr. W. Jerusalem (Th. Steiskal). Debatte zu Blachfelners Vortrag. Über den Hochschul-Ferialkurs in Leoben 1902 (J. Kreitsch). — Am 31. Dezember 1902 korporativer Besuch der vom Verein österreichischer Zeichenlehrer veranstalteten Ausstellung der Arbeiten des Lehrer-Ferialkurses. — 306. Plenarversammlung am 17. Jänner: Festrede zur Pestalozzifeier (V. Zwilling). Ernennung der Herren Direktor D. Simon und Prof. Dr. F. M. Wendt zu Ehrenmitgliedern. — 307. Plenarversammlung am 7. Februar: Pädagogisches Jahrbuch 1902 (A. Zens). Gasentladungen mit spezieller Rücksicht auf die Elektronentheorie (Universitätsdozent Dr. A. Lampa). — 308. Plenarversammlung am 21. Februar: Über „H. Trunk, Die Anschaulichkeit des geographischen Unterrichtes“ (R. Klement). Schul-

unterricht an Sommernachmittagen (Th. Gruber); Debatte dazu. — 309. Plenarversammlung am 7. März: Die neuere Gedächtnistheorie und ihre methodische Verwertung beim Unterrichte (Dr. F. M. Wendt). „Gesellschaft Lehrmittel-Zentrale: Entwurf einer Serie von Wandbildern für Volks- und Bürgerschulen und von Bilderbogen für die Schule und das Volk“ (Referat von F. Tremmel); Debatte hierzu. — 310. Plenarversammlung am 4. April: Die Behandlung taubstummer Kinder in der allgemeinen Volksschule (A. Druschba). Neuerscheinungen auf dem Gebiete des Zeichen- und Kunstunterrichtes (A. Kunzfeld). — 311. Plenarversammlung am 2. Mai: Über Sozialpädagogik (Th. Steiskal). Debatte zu Druschbas Vortrag. — 312. Plenarversammlung am 6. Juni: Praktisches Hilfsbuch für den naturgeschichtlichen Unterricht von Dr. K. Rothe und F. Frank (M. Baumann). Debatte über das Pädagogische Jahrbuch 1902. Debatte zu Steiskals Vortrag. — Vereinsausschuß: B.-D. M. Zens, Vorsitzender; B.-L. Alois Bruhns und D. Viktor Zwilling, Vorsitzender-Stellvertreter; V.-L. J. Krapfenbauer, V.-L. A. Zens (zugleich Redakteur des Pädagogischen Jahrbuches), B.-L. J. Hieber und V.-L. A. Rabe, Schriftführer; B.-D. K. Salawa, Kassier; O.-L. Eduard Rybiczka und V.-L. M. Baumann, Bibliothekare; T.-L. A. Druschba, B.-L. T. Gruber, B.-L. A. Honigmann, V.-L. F. Jenny, B.-L. A. Kunzfeld, B.-L. K. Sponner.

Zentralverein der Wiener Lehrerschaft. 563 ordentliche, 573 außerordentliche Mitglieder. Obmann: K. Seitz. Elf Bezirkssektionen, Sektion der Lehrerinnen, zwei Kategoriesektionen (a. Bürgerschullehrer und Bürgerschullehrerinnen, b. Unterlehrer und Unterlehrerinnen). Verhandlungsthemen: Die Lage der Gewerbeschullehrer. Moderne Schulhygiene. Die Kinderarbeit in gewerblichen Betrieben. Der Verein erachtete es auch im abgelaufenen Jahre als eine seiner Hauptaufgaben, in den breiten Massen des Volkes Verständnis und Interesse für moderne Erziehungs- und Unterrichtsgrundsätze zu wecken. Mehrere Sektionen veranstalteten zu diesem Zwecke Elternabende, in denen Vorträge gehalten wurden über: „Naturgemäße Erziehung“ (a. Volksernährung, b. Kinderkrankheiten, c. Jugend und Alkohol); „Studiere dein Kind“; „Die Mutter als Lehrerin“; „Vaters Sonntage“; „Aus dem Tagebuche eines Ottakringer Buben“; „Physikalische Experimente in der einfachsten Form“; „Warum und wie sollen die Kinder Blumen pflegen“; „Beschäftigungsplan für die Ferien“ usw. — Unterlehrersektion: Die Wiener Stellenbesetzungen; Lehrermangel; die Wahlen in den Wiener Bezirksschulrat. — Lehrerinnensektion: Das Wirken der Frau als Lehrerin und Erzieherin; die Stellung der Lehrerinnen zu den Bezirksschulratswahlen. — Bürgerschulsektion: Die Reform der Bürgerschule; das Problem des lenkbaren Luftschiffes.

Verband der Leiter der Volks- und Bürgerschulen in Wien. Obmann O.-L. Ig. Pennerstorfer. 305 Mitglieder. Zwei Vollversammlungen. Gegenstand: „Die Vereinfachung der Schreibgeschäfte in der Schule“ (O.-L. Felix Knotz).

Verein „Bürgerschule“ in Wien. 400 Mitglieder. Obmann B.-L. Oswald Hohensinner. Der Verein befaßte sich während des ganzen Vereinsjahres mit den Arbeiten zur Reform der Bürgerschule.

Verein österreichischer Zeichenlehrer in Wien. Gegründet 1875. Vorsitzender B.-L. J. Blachfelner. Der Verein bezweckt die Hebung des Zeichenunterrichtes sämtlicher Schulkategorien, sowie Wahrung und Förderung der Interessen der Zeichenlehrer. — Im Vereinsjahre 1902 zählte derselbe 380 Mitglieder, und zwar 33 Ehrenmitglieder, 12 korrespondierende, 4 unterstützende und 331 ordentliche. Seine Hauptkraft widmet er der Herausgabe des Vereinsorganes „Zeitschrift für Zeichen- und Kunstunterricht“. Dieses Fachorgan erfreut sich eines anerkannt guten Rufes im

In- und Auslande und ist das einzige seiner Art in ganz Österreich-Ungarn. — Während der Zeit vom 31. Juli bis 31. August wurde vom Vereine mit Genehmigung des hohen k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht ein Fortbildungskurs für Lehrer an allgemeinen Volks- und Bürgerschulen Wiens und Niederösterreichs abgehalten, der glänzende Erfolge zeitigte. Er befaßte sich mit Zeichnen, Malen und Modellieren nach der Natur. Kursleiter waren Herr Prof. und ak. Bildhauer Karl Straßer und ak. Maler Herr F. Cizek. Dem Kurse folgte eine Ausstellung von Kursarbeiten, die vier Wochen währte und durch den Besuch Sr. Exzellenz des k. k. Ministers für Kultus und Unterricht ausgezeichnet wurde.

Wiener Lehrerverein. Obmann M. Strebl. — Von den Nachteilen der Hausaufgaben (G. Herbe). Neue Bestrebungen auf dem Gebiete der Schule (Deinhardt). Die Lehrertage von Troppau und St. Pölten (Strebl). Über einen neuen astronomischen Apparat (G. Hödl). Zur Verbesserung der wirtschaftlichen Lage der Wiener Lehrerschaft (Bruche). Die Kunst im Leben des Kindes und die Lehrmittelzentrale (Witt). — Der Verein beteiligte sich, gemeinsam mit den verschiedenen freiheitlich gesinnten Lehrergruppen, an den Vorbereitungen zu den Wiener Bezirksschulratswahlen; doch waren alle Anstrengungen umsonst: fünf Mandate fielen den Christlichsozialen zu, nur ein freisinniger Kandidat errang nach mehreren Wahlgängen die Mehrheit.

Katholischer Lehrerbund für Österreich. Obmann B.-L. Johann Meier. Hauptversammlung zu Linz, 19.—22. Juli 1903. Herausgabe eines Jugendschriftenkataloges für österreichische Schulen (G. Hofer). Die materielle Lage der Tiroler Lehrer (J. Bonell). Über Schul- und Volkshygiene (F. Metzler). Notwendigkeit einheitlicher Lehrtexte (K. von Ambros). Die Notwendigkeit der Kontrolle der Lokal-, Bezirks- und Landeslehrerbibliotheken (Kooperator Stadler). Vorkehrungen zur Hebung der Sittlichkeit (J. Heider). Die Reform der Bürgerschule (Joh. Meier); Grundsätze dieser „Reform“: „1. Man stelle die Volksschule auf eine gesunde Basis, damit sie für die Bürgerschule fähiges Material heranbilde. 2. Man revidiere die Lehrpläne der Bürgerschule, eliminiere die nur Eigendünkel erzeugenden übertriebenen Forderungen verschiedener Lehrgegenstände und lege den für das praktische Leben wichtigen Gegenständen mehr Gewicht bei. 3. Eine fakultative vierte Klasse wird einer Anzahl von Absolventen der Bürgerschule von Vorteil sein. Man vergesse aber über alles Wissen und Unterrichten nicht die Erziehung. In der Erziehung ist aher der Lehrer alles. Die besten Gesetze nützen nichts, wenn der Lehrer von einem anderen Geiste beseelt ist, dagegen kann ein guter Lehrer die schlechtesten Schulgesetze unschädlich machen. Es müßte daher zuerst mit einer Reform der Lehrerbildungsanstalten begonnen werden. Solange dort die Lehrer im Geiste eines D i t t e s erzogen werden, nützen alle anderen Reformen wenig.“

Verein der Lehrer und Schulfreunde in Wien. Ohmann B.-D. Benda. 20 Sektionen in den Gemeindebezirken. Vereinsorgan „Deutsche Schulzeitung“, Schriftleiter E. Wohlbach.

Floridsdorfer Lehrerverein. Gegründet 1896. 140 Mitglieder. Obmann Franz Karner. — „Über die Reform des Zeichenunterrichtes.“ „Die Besetzung der Lehrstellen an den gewerblichen Fortbildungsschulen in Floridsdorf.“ „Aufbringung der Mittel für die Organisation.“ „Stellungnahme zu den Wahlen in der Bezirkslehrerkonferenz.“ Beschlüsse: Der Verein sprach sich g e g e n die vom „Melker Lehrerverein“ geplante Reorganisation des Landeslehrervereines aus. Eine die „Reform des Zeichenunterrichtes“ betreffende Eingabe wurde an das Unterrichtsministerium geleitet. Die Floridsdorfer Gemeindevertretung gewährte über Ansuchen des Vereines T e u e r u n g s z u l a g e n (Höchstbetrag 300 K jährlich). Der Verein besorgt durch seine Ausschußmitglieder Glammer und Harlfinger die Herausgabe des nächsten niederösterreichischen Lehrer-Schematismus.

Verein zur Förderung des physikalischen und chemischen Unterrichtes. 395 Mitglieder, darunter 195 Lehrkräfte an Volks- und Bürgerschulen. Vierteljahrsberichte, redigiert von Prof. Dr. K. Haas. Vorträge: Biegungsversuche an durchsichtigen Körpern im polarisierten Lichte mit Sichtbarmachung der spannungsfreien Schichte (Hönigsberg). Lichterscheinungen hochgespannter Ströme in Gasen unter geringem Drucke (Langer). Über den Nachweis des Coulombschen Gesetzes für elektrische Ladungen (Dechant). Versuche mit Papier-Elektroskopen (Dr. Rosenberg). Die Young-Helmholtzsche Farbentheorie (Dr. Haschek). Akustische und elektrische Wellen (Dr. v. Lang). Die Theorie der Lösungen (Dr. Pomeranz). Das Zeemannsche Phänomen (Dr. Jäger). Das Epidiaskop von Zeiß. Versuche über Elektrolyse und Akkumulatoren (Dr. Rosenberg). Exkursionen: K. k. Münzamt, Ölraffinerie und Kerzenfabrik G. Wagenmann, Wiener städtische Elektrizitätswerke, Gummiwarenfabrik in Traiskirchen.

Verein österreichischer Taubstummenlehrer. Neugegründet 1901, Sitz in Wien. 97 ordentliche, 6 außerordentliche Mitglieder. Obmann Anton Druschba. Vorträge: „Die Anwendung einer abgekürzten Umgangssprache im Taubstummenunterrichte“ (Ludwig Schindler). „Der Leseunterricht in der Taubstummenschule“ (Karl Bürklen). „Zur praktischen Gestaltung des Rechenunterrichtes in der Taubstummenschule“ (Heinrich Kolar). „Die Vorbildung zum Taubstummenlehramte in Österreich“ (Eduard Brüll). „Wodurch kann die äußere Entwicklung und der innere Ausbau der Taubstummenbildungsangelegenheit gefördert werden?“ (Karl Baldrian.) „Die gegenwärtigen Reformbestrebungen auf dem Gebiete des Zeichenunterrichtes“ (A. V. Urbanetz). „Über Taubstummheit, erbliche Belastung und Verwandtschaftsehe“ (Universitätsassistent Dr. Gustav Alexander). Referat: „Das Lesebuch von W. Merkl“ (A. Druschba). — Der Verein wendete sich in einer bei der Generalversammlung angenommenen Resolution an das k. k. Unterrichtsministerium um Regelung der Prüfungsvorschriften für das Taubstummenlehramt. Er richtete ferner an das Abgeordnetenhaus eine Petition um Ausschaltung einer Bestimmung im neuen Preßgesetze, durch welche die Taubstummen von der Ausübung der Zeitungskolportage ausgeschlossen bleiben sollen. — Vereinsberichte („Mitteilungen“) erscheinen nach Bedarf.

Verein österreichischer Turnlehrer. Gegründet 1869. Obmann Prof. Ludw. Glas. 163 Mitglieder. Drei Zweigvereine: Verein der Turnlehrer an den Mittelschulen Niederösterreichs, Verein der mährisch-schlesischen Turnlehrer und deutscher Turnlehrerverein in Böhmen. — Der Turnlehrer an der österreichischen Mittelschule (Direktor Dr. G. Hergel). Stand und Vorbildung der österreichischen Turnlehrer (Prof. L. Glas). Gründung einer österreichischen Turnzeitung (Direktor Karl Vogt).

Verein der in Wr.-Neustadt herangebildeten Lehrer. Gegründet 1894. Obmann Otto Glöckel. 428 Mitglieder (in ganz Niederösterreich). Rezitation des Dramas: „Ein Mutterschicksal“ (Artur Pollak); Beziehungen zwischen Mineralreich, Tier- und Pflanzenreich (Univ.-Prof. Dr. Friedrich Becke); Darstellung und Kritik der Grundlehren Herbarts (Theodor Stejskal); Rezitation des Dramas: „Der Volkstribun“ (Eduard Bauer); Einige Tage in Neapel (Karl Hambek); Das Zeichnen aus der Erinnerung (Josef Blachfelner). Am 1. Juni l. J. fand die II. Allgemeine Kollegenzusammenkunft der „Neustädter“ in Wr.-Neustadt statt. Teilnehmerzahl 430. Aus diesem Anlasse wurden „Gedenkblätter“ herausgegeben (Preis K 2.—), welche ausgezeichnete Beiträge der in Wr.-Neustadt herangebildeten Lehrer enthalten. Allmonatlich erscheinen „Mitteilungen“. Der „Brankfonds“ unterstützt unverschuldet in Not geratene Kollegen, der „Hinterbliebenenfonds“ erweist sich für die Überlebenden wohltätig.

Oberösterreichischer Landeslehrerverein. Vorstand Raimund Flir-Linz. 44 Zweigvereine mit 1225 Mitgliedern. Die Zweigvereine hielten 142 Ver-

sammlungen ab, in denen alle schwebenden Rechts- und Standesfragen der Lehrerschaft, wie Unterrichtsfragen und allgemeine wissenschaftliche Gebiete, reichliche Erörterungen fanden. Der Hauptverein selbst hielt am 14. Juli 1903 seine satzungsgemäße Vollversammlung ab, in der Professor Dr. Ewald Haufe über natürliche Erziehung sprach. Bei Anwesenheit der meisten fortschrittlichen Landtagsabgeordneten fanden auch die Standesfragen eine eingehende Behandlung. Der Landeslehrerverein veranstaltete gemeinsam mit dem Jugendspielvereine Linz einen vierwöchentlichen Turnlehrerkurs im Monate August 1903, der von Lehrern und Turnlehrern aus Böhmen, Mähren, Niederösterreich, Oberösterreich, Steiermark, Kärnten und Vorarlberg besucht war. — Die Bildungssektion des Lehrervereines rief einen sechs Monate dauernden Kurs für Lehrer und Lehrerinnen zur Einführung in den modernen Zeichenbetrieb ins Leben. Dieser Kurs, wie der vom gleichen Vereine im Juli unternommene Lehrmittelkurs erfreuten sich eines guten Besuches.

Pädagogische Lesehalle in Linz. 200 Mitglieder. Obmann H. Horninger. Der Verein besitzt eine Bibliothek mit über 4000 Bänden. Die Zahl der Entlehnungen überschritt 1000. Das Lesezimmer, in dem 75 Zeitungen und Zeitschriften aller Art aufliegen, befindet sich im L e h r e r h a u s e. Elf Diskussionsabende (acht in Linz, drei auf dem Lande). Exkursionen: Eisenerz und Vordernberg.

Katholischer Landeslehrerverein für Oberösterreich. Gegründet 1898. Obmann: Fachlehrer Karl Bundschuh in Gmunden. 482 Mitglieder (1 Ehrenmitglied. 177 weltliche Lehrer und Lehrerinnen, 146 Religionslehrer, 158 unterstützende Mitglieder). 9 Zweigvereine: Braunau, Ennstal, Freistadt-Perg, Gmunden-Vöcklabruck, Kremstal, Linz, Rohrbach, Schärding-Ried, Wels. Die Generalversammlung fand am 22., 23. und 24. September 1902 statt. Sie bestand aus zwei Delegiertensitzungen, einem Begrüßungsabende, der engeren Generalversammlung und einer Festversammlung und erledigte außer dem Vereinsberichte eine Reihe von Referaten methodischen und pädagogischen Inhaltes.

Salzburger Landeslehrerverein. Vorstand B.-L. J. Klingenschmid. Vollversammlung am 2. Juni in Bischofshofen. Anregungen zur nächsten Landeslehrerkonferenz (Baumgartner). Grundsätze eines Disziplinargesetzes (Schmidtmeier). Vereinsorgan „Zeitschrift des Salzburger Landeslehrervereines“ (Schriftleiter P. Simmerle).

Steiermärkischer Lehrerbund. Derselbe umfaßt gegenwärtig 28 Bezirkslehrervereine mit zirka 900 Mitgliedern, wozu noch 39 Einzelmitglieder kommen. Bundesorgan „Steirische Schul- und Lehrerzeitung“. Bundesobmann J. Killer, Lehrer in Paldau. — Auch dieses Jahr war eine Zeit der Arbeit und eines teilweisen Erfolges. Nach jahrelangen Bemühungen ist es endlich gelungen, ein neues, modernen Grundsätzen entsprechendes Disziplinargesetz zur Beratung im Landtage gebracht zu haben. Bemerkenswert ist dabei, daß der Landesausschuß in die Enquete, welche zu diesem Zwecke einberufen wurde, auch Lehrer berief, und zwar von den beiden Landesverbänden je einen, die frei gewählt werden konnten. Der auf Grund dieser Enquete vom Landesausschusse ausgearbeitete Gesetzentwurf ist trotz seiner Mängel doch unstreitig eine bedeutende Verbesserung des jetzigen Disziplinarverfahrens. Um die ihm noch anhaftenden Mängel zu beseitigen, wird den Abgeordneten eine Denkschrift übergeben werden, die in detaillierter Weise anführt, was und wie verbessert werden soll. Die am 14. und 15. September in Leibnitz abgehaltene Hauptversammlung des Bundes verlief in glänzender Weise. Die wichtigsten Verhandlungsgegenstände waren die Reform des Zeichenunterrichtes (Vortrag des Herrn A. Vesely, k. k. Professor der Lehrerbildungsanstalt in Graz), der Disziplinargesetzentwurf und die Einsetzung von Ehrenräten. — Der Bund schloß mit der „Ersten allgemeinen österreichischen Versicherungsgesellschaft einen Vertrag, der den sich ver-

sichernden Bundesmitgliedern namhafte Begünstigungen gewährt. Besonders hervorzuheben ist das kollegiale Verhältnis der zwei Landeslehrerverbände, die trotz der äußeren Spaltung einig vorgehen, gemeinsame Angelegenheiten gemeinsam behandeln und die Schule mit aller Energie gegen Angreifer verteidigen.

Verband der deutschen Lehrer u. Lehrerinnen in Steiermark. 16 Lehrervereine (Städte Graz, Marburg, Cilli und Pettau, Bezirkslehrervereine Aflenz, Birkfeld, Bruck a. d. M., Deutschlandsberg, Frohnleiten, Fürstenfeld, Gleisdorf, Mahrenberg, Umgebung Marburg, Mürzzuschlag, Murau und Weiz) mit 462 Mitgliedern und 167 Einzelmitgliedern. Obmann Klement Pröll, Obmannstellvertreter F. Kawan. Verbandszeitung „Pädagogische Zeitschrift" (Schriftleiter Ferd. Fellner). — Der Verband unternahm gemeinsam mit dem „Steiermärkischen Lehrerbund" alle Schritte, um ein auf modernen Grundsätzen beruhendes Disziplinargesetz zu erwirken, und war auch in der vom Landesausschuß einberufenen Enquete vertreten. Für mehrere deutsche Schulen des steirischen Unterlandes wurden Unterstützungen aus dem Deutschen Reiche vermittelt. — Hauptversammlung am 13. September in Graz: Der Unterricht der Zukunft (B.-L. Franz Stöckl). Disziplinargesetz (B.-L. F. Kawan). Über den Zeichen- und Kunstunterricht (B.-L. A. Kunzfeld). Die Tätigkeit des Bundesausschusses; Stand der Hilfskasse; Gründung einer Verbandsbibliothek (Gassarek). — Der sehr verdienstvolle Obmann Kl. Pröll, welcher seit der Gründung des Verbandes an dessen Spitze stand, sah sich genötigt, infolge Erkrankung auf seine Stelle zu verzichten.

Grazer Lehrerverein. Obmann B.-L. F. Kawan. 144 Mitglieder (129 ordentliche, 6 unterstützende und 9 Ehrenmitglieder). — „Gut deutsch" (O.-L. Al. Holzer). „Die praktische Durchführung des modernen Zeichenunterrichtes" (B.-D. Alb. Katschitschnigg). „Die praktische Durchführung des modernen Zeichenunterrichtes in der Volksschule" (Callisto v. Porgia). „Der alte und der neue Naturgeschichtsunterricht" (Prof. Dr. E. Witlaczil). „Bekämpfung der Infektionen in der Schule" (Univ.-Prof. Dr. E. Tobeitz).

Allgemeiner Tiroler Lehrerverein. Am 19. November 1902 angesichts der trostlosen materiellen Lage der Tiroler Lehrerschaft gegründet, um letztere zu einigen und ihren Bestrebungen nach einer menschenwürdigen Existenz zum Siege zu verhelfen. Obmann Blasius Pichler in Aldrans.

Katholischer Tiroler Lehrerverein. 40 Mandatsbezirke. 1653 Mitglieder. Zweigverein: Katholischer pädagogischer Verein in Meran. — Vereinsorgan „Die katholische Volksschule". In jedem Mandatsbezirke werden jährlich zwei bis vier Konferenzen abgehalten, in welchen pädagogische und methodische Themen behandelt werden.

Lehrerverein des Landes Vorarlberg. Gegründet 1870. 8 Ehren-, 103 wirkliche, 457 unterstützende und 2 korrespondierende Mitglieder. Obmann Jos. Peter, Lehrer in Dornbirn. Zwei Hauptversammlungen und fünf Ausschußsitzungen. Referate: Welche Vorteile bringt die Verteilung des Unterrichtsstoffes auf die einzelnen Jahrgänge der Volksschule? (Leuprecht). Bericht über den Troppauer Lehrertag (Geiger). Wie soll der Lehrer seine eigene Gesundheit schützen? (Dr. med. Thurnher). Die Schule eine Pflegestätte des Pflicht- und Ehrgefühls, der Menschenfreundlichkeit und des Gemeinsinnes (Martin). — Die Vereinskasse hatte 2385 K Einnahmen und 1721 K Ausgaben. Der Grube- und Unterstützungsfonds beträgt 12.008 K. Die „Liedersammlung" des Vereines ist in dritter Auflage erschienen. „Der junge Bürger" (Fortbildungsschrift, erscheint monatlich) hatte 3443 K Einnahmen und 3428 K Ausgaben; die noch ausstehenden Forderungen betragen 725 K. Im Verlage des Vereines (bei Leuprecht-Bludenz) ist ein „Lehrplan der deutschen Sprache", 72 Seiten stark, erschienen. Lehrpläne aus den anderen Unterrichtsfächern sollen folgen. Unter Mitarbeit des Vereines ist bei Freytag und Berndt ein Schülerkärtchen des Landes angefertigt worden, das rasch Absatz fand. Im Verlage des Vereines erscheinen

zwei Jugendschriften (geschichtliche Erzählungen) von Bürgerschullehrer Gorbach in Bludenz (bei Müller in Dornbirn). Alle Vereinsmitglieder (die wirklichen) beziehen aus Vereinsmitteln die deutsch-österreichische Lehrerzeitung; ebenso sind dieselben Mitglieder des Vereines „Lehrerschutz" auf Kosten des Vereines. Der Verein brachte einen Rekurs ein gegen das Wahlrecht der geistlichen Lehrschwestern bei den Bezirkslehrerkonferenzen. Der „Ferialkurs in Dornbirn" wurde mächtig gefördert: es stellte der Verein den außerhalb Dornbirn wohnenden Mitgliedern den Ersatz des Kurshonorars, dann Freiquartiere und freie Fahrt in Aussicht. Nachdem aber von hochherzigen Spendern in Dornbirn dem Ortskomitee daselbst zur Veranstaltung des Kurses 1432 K zur Verfügung gestellt wurden, blieb dem Verein jede Ausgabe für den Kurs erspart. 50 Teilnehmer aus Vorarlberg haben ihn besucht. Der Verein entsendete einen Delegierten nach Schaffhausen zum Kongreß für Schulhygiene. Im künftigen Jahre wird dem „modernen" Zeichenunterricht (nach der Natur) besondere Aufmerksamkeit geschenkt und der Versuch gemacht werden, einen Zeichenkurs nach der neuen Methode zu veranstalten. Dem verstorbenen langjährigen und treuen Vereinsmitgliede Rüscher, Oberlehrer und Ehrenbürger in Au, Bregenzer Wald, wurde dort ein Denkmal gesetzt. Für dasselbe widmete der Verein 100 K. Mehreren bedürftigen Vereinsmitgliedern wurden Unterstützungen verabfolgt.

Katholischer Lehrerverein in Vorarlberg. 406 Mitglieder. Obmann Metzler-Egg, Bregenzer Wald. Es wurden sechs Ausschußsitzungen und 27 Lehrer- und Katechetenkonferenzen abgehalten.

Kärntner Lehrerbund. 620 ordentliche und 2 Ehrenmitglieder. 25 Zweigvereine. Obmann Direktor Mattersdorfer-St. Veit. Hauptversammlung zu Spittal a. d. Drau am 14. April 1903. Schaffung eines kärntnerischen Lesebuches (Ebner-Eggen). Beschluß: Gründung eines Volksbildungsvereines, der ein Band zwischen Elternhaus und Schule herstellen und durch Büchereien und Wandervorträge auf den Volksgeist belehrend einwirken soll. Petition an den Landtag, die Alterszulagen der Volksschullehrer von 100 K auf 200 K, die der Bürgerschullehrer von 180 K auf 320 K zu erhöhen.

Kärntnerischer Bürgerschullehrerverein. Obmann B.-D. Albin Bohrer. — Die Reform des Lesebuches (Sekora). Das Reformzeichnen und das Zeichnen in der Bürgerschule (Duß).

Krainischer deutscher Lehrerverein. Gegründet 1872. Obmann Dr. Josef N e j e d l i - Laibach. 60 Mitglieder. Vorträge: Über Elektrizität. Über Erdbeben. Die ältere Geschichte Krains. — Der Verein setzte sich mit den slavischen Lehrervereinen ins Einvernehmen, um den Krainer Landtag zu veranlassen, daß er endlich die triste Lage der Volksschullehrer verbessere. — Vereinsorgan „Laibacher Schulzeitung" (Schriftleiter Dr. Matthäus Klimesch).

Zaveza vastrijskih jugoslovanskih uciteljskih društev. (Verband der österreichischen südslavischen Lehrervereine.) Gegründet 1888. Mitgliederzahl 33 Lehrervereine mit 1568 wirklichen Mitgliedern, 56 unterstützenden und 55 Ehrenmitgliedern. 11 Ehrenmitglieder. Obmann: L. Jelenc, Lehrer in Laibach. — Die Verbandsvereine hielten 92 Versammlungen ab, wobei in 378 Referaten über verschiedene Fragen beraten wurde. Der Verband selbst aber verhandelte über folgende Gegenstände: Die Gehalts- und Rechtsverhältnisse der Lehrerschaft in der gefürsteten Grafschaft Görz und Gradiska. Die Frage der Bestellung eines Rechtsfreundes für alle Mitglieder des Verbandes. Über die Gründung eines Verbandsfonds. Entwurf eines Disziplinargesetzes. Stellungnahme gegen die rückschrittlichen Bestrebungen der Fürstbischofs Jeglič (Laibach) auf dem Gebiete des Volksschulwesens. — Beschlüsse: a) Der Verband soll mit allen gesetzlich zulässigen Mitteln dahin wirken, daß in Krain, Istrien, Südsteiermark und im Görzischen notwendige Bürgerschulen errichtet werden; b) der Verband soll dahin wirken,

daß die Bezirks- und Landeslehrerkonferenzen für Istrien regelmäßig jedes Jahr, respektive jedes sechste Jahr einberufen werden. — Der Verband gibt drei Blätter heraus: 1. ein schulpolitisches Blatt: „Učiteljski Tovariš" (dreimal monatlich), 2. ein pädagogisches Blatt: „Popotnik" (monatlich), 3. die Jugendzeitschrift: „Zvonček" (monatlich).

Landeslehrerverein von Görz und Gradiska. Gegründet 1900. 159 Mitglieder. Obmann: Anton Jacobi-Görz. Beratungsgegenstand: Über die Organisation der Lehrerschaft und Vertretung ihrer Rechte.

Sloven. Landeslehrerverein in Laibach (Slovensko učiteljsko društvo v Ljubljani). Gründungsjahr 1867. Elf Bezirkslehrervereine. Obmann: Georg Režek, städtischer Lehrer in Laibach. Eine Lehrerversammlung der gesamten Lehrerschaft Krains beriet über die Gehaltsregulierung.

Deutscher Landeslehrerverein in Böhmen. 82 Zweigvereine mit 6922 Mitgliedern. Obmann B.-D. Franz Rudolf-Reichenberg. Den ersten Teil des Vereinsjahres füllte die Sorge um die Sanktion des vor $1^1/_2$ Jahren aus dem Landtage hervorgegangenen Gehaltsgesetzes aus, und um dieses Ziel zu erreichen, entfaltete der Ausschuß im Vereine mit den tschechischen Kollegen eine äußerst lebhafte Tätigkeit. Als endlich die Sanktion erwirkt war, konnte an andere wichtige Fragen eingehender gedacht werden, wie: Die Hebung der Lehrerbildung, Ausgestaltung der Bürgerschule, die Beratungen des Bundesausschusses über das Disziplinargesetz. Einen erfreulichen Aufschwung nahmen die literarischen Unternehmungen und Wohlfahrtseinrichtungen des Vereines. Hauptversammlung am 14., 15. und 16. August 1903 zu Asch. Zur Hebung des heimischen Schulwesens (Karl Seibt). Neue Bahnen, neue Ziele (Erasmus Sacher). Zur Lehrerbildung (Friedrich Legler). Bürgerschulabteilung: Für die Bürgerschule Böhmens (F. Prade). — Unternehmungen: 1. „Freie Schulzeitung" (Schriftleiter F. Legler). Auflage 7400. 2. „Österreichs deutsche Jugend" (Schriftleiter F. Rudolf). 16.346 Abnehmer. Der Reinertrag des 19. Jahrganges (1902) betrug 11.956 K. 3. Der Lehrerkalender. Reinertrag des 20. Jahrganges 2526 K. (Der Gesamtreinertrag beträgt bis jetzt 54.146 K.) 4. Siegls Drucksorten (Drucksortenhefte für Fach- und Fortbildungsschulen, Drucksortensammlungen für Volks- und Bürgerschulen und Buchführungsmappe für Bürger-, Fach- und Fortbildungsschulen). 600 K Reingewinn. 5. Hilfskasse. Im Jahre 1902 gelangten 82.705 K für Darlehen und 3450 K für nicht rückzahlbare Unterstützungen zur Auszahlung. 6. Lebensversicherungen beim deutschen Landeslehrerverein in Böhmen. Gegenwärtiger Stand 2970 Polizzen mit 6,022.200 K. 7. Die Brandschadenversicherung bei „Konkordia" in Reichenberg. 8. Studienrentenversicherung. 9. Studentenheime. Solche bestehen in Auscha, Aussig, Braunau, Brüx, Budweis, Kaaden, Komotau (zwei), B.-Leipa, Leitmeritz, Mies, Prag (Töchterheim), Reichenberg, Prachatitz (Mädchenheim), Teplitz und Trautenau. Im ganzen wurden im letzten Jahre 4690 K Spenden verabfolgt. 10. Kaiser Franz Josef-Stiftung. Die im Jahre 1902 zur Verteilung gelangten Zinsen betrugen 3200 K. 11. Diesterweg-Stiftung. Die Zinsen beliefen sich auf 356 K. Dazu gab der Ausschuß des Landeslehrervereines noch 284 K, um 20 Stipendien für den Besuch der Ferialhochschulkurse in Dornbirn und Leitmeritz zu schaffen. 12. Spar- und Vorschußkasse des Deutschen Landeslehrervereines 1902: Anteilsanlagen 57.269 K, Spareinlagen 3553 K, Vorschüsse 66.933 K (zurückgezahlt wurden 54.126 K, ausstehen noch 91.674 K); an Gewinstanteilen ausbezahlt 1818 K, Reservefonds 2024 K.

Zentralverein der tschechischen Lehrervereinigungen im Königreiche Böhmen. Gegründet 1880. Obmann: Viktor Rašín, B.-L. in Brandeis a. d. Elbe. Der Zentralverein umfaßte im Jahre 1903 120 Bezirksvereine mit 7763 Mitgliedern. Die Tätigkeit des Zentralvereines entwickelt sich in 13 Sektionen, von denen jene für Lehrerwohnungen, die wirtschaftliche Sektion, die literarische Sektion, die Sektion für Bürgerschulen, die Sektion für Universitätskurse, die Rechtssektion und die Kommission für Lehrertage

infolge ihrer Ziele und Bestrebungen besondere Berechtigung verdienen. Den Bemühungen der letzgenannten Sektion ist es zu danken, daß zwischen dem 5.—9. August d. J. in Prag die tschechische Lehrerschaft und die Freunde des tschechischen Schulwesens tagten, wobei die Verhandlungen über die Minoritätsschulen den Hauptgegenstand der Verhandlungen bildeten. Die wirtschaftliche Sektion entwickelt eine Tätigkeit ähnlich jener des Wiener Lehrerhausvereines.

Deutscher Bürgerschullehrerverein in Böhmen. Der „Deutsche Bürgerschullehrerverein in Böhmen“ wurde am 27. März 1902 in Eger gegründet und hielt am 22. Juni 1902 in Brüx seine konstituierende Versammlung, zugleich erste Hauptversammlung, ab. Am 1. Juni 1903 fand die zweite Hauptversammlung in Saaz statt. Die gegenwärtige Mitgliederzahl beträgt 225. Verhandlungsgegenstände: Die Vertretung der als Inspektoren wirkenden Direktoren; Entlohnung für wahlfreie Gegenstände; über Gauverbände; Reform der Bürgerschule; Grundsätze einer Schul- und Unterrichtsordnung für Bürgerschulen; die Vertretung der Bürgerschullehrer in den Schulbehörden; die Inspektorenfrage. Obmann Bernhard-Karlsbad, Schriftführer Hippmann-Schlackenwert.

Bund tschech. Bürgerschullehrer in den im Reichsrate vertretenen Ländern (Jednota ucitelstva mestanskych). Gegründet 1885. 872 Mitglieder. Obmann B.-D. Josef Vlach-Beneschau bei Prag. 14 Zweigvereine: Pilsen, Deutschbrod, Chotzen, Pardubitz, Tabor, Jičin, Jungbunzlau, Königgrätz, Budweis, Prag, Melnik, Kolin, Přibram, Nachod. — Die Vereinsleitung beriet hauptsächlich die Fragen: Durchführung der Gehaltsregulierung; Rechtsverhältnisse der Substituten der Bezirksschulinspektoren an den Bürgerschulen; Vertretung der Bürgerschullehrer im Landesschulrate, Reform der Bürgerschule; die Bürgerschul-Enquete. Petitionen: An den böhmischen Landtag, die Maximalzahl der Schüler für eine Klasse auf 50 herabzusetzen; an den böhmischen Landesschulrat, die Remunerationen für unobligate Lehrgegenstände zu erhöhen; an das Unterrichts- und Ackerbauministerium, um die Rechte der Bürgerschulabsolventen zu sichern; an das Unterrichtsministerium, einen Lehrkurs des modernen Zeichenunterrichtes zu veranstalten. Böhmischer (tschechischer) Bürgerschullehrertag zu Pardubitz, 7. bis 9. August 1903: Die Bürgerschul-Enquete und deren Ergebnisse (Dyk). Was kann der Landtag des Königreiches Böhmen für die Reform der Bürgerschule tun, und was daher die „Jednota“ von ihm verlangen soll? (Buzek). Fortbildungsschulen (Frydrych). Die Bürgerschule im Dienste des Volkes (Konvalina). Die Bürgerschule und die Volkswirtschaft (Kunstovny). Die Pflichten des Volkes gegen die Bürgerschule (Spala). Vereinsorgan „Skola mestranska a zionostenska“ (Schriftleiter B.-L. Frydrych-Zizkov).

Deutscher pädagogischer Verein in Prag. Gegründet 1869. Obmann Aug. Malley-Kgl. Weinberge-Prag. 198 Mitglieder. — Nikolaus Lenau (V.-L. Ig. Himpan). Sprache und Sprachstörungen (Dr. F. Schleißner). Wissenswertes über den Wald (Dr. Ernst Mitschka). Der erdkundliche Unterricht in der Volks- und Bürgerschule (B.-L. Ottokar Porsch). Kindergarten und Schule (Prof. Dr. K. Pappenheim). Reform der Schulleitung (B.-L. Franz Eiselt. — Der Verein hatte in seinem „Heim für deutsche Lehrertöchter“ 18 Zöglinge und gewährte diesen eine Unterstützung von 1230 K. Die Jugendspiele, die von dem Verein tatkräftigst unterstützt werden, weisen einen Besuch von über 30.000 Spielteilnehmern aus den Volks- und Bürgerschulen auf. — Hofrat Dr. J. V. Grohmann wurde zum Ehrenmitgliede ernannt in Anerkennung seiner außerordentlichen Verdienste um die Organisation des deutschen Schulwesens in Böhmen im allgemeinen und in Würdigung seiner unermüdlichen Tätigkeit für die Errichtung und Förderung der deutschen Schulen in Prag.

Deutsch-mährischer Lehrerbund. 2800 Mitglieder in 40 Zweigvereinen. Obmann B.-L. Karl Frank-Brünn. Im Berichtsjahre fanden zwei Delegiertenversammlungen und eine Obmännerkonferenz statt. Die Schaffung eines

neuen Gehaltsgesetzes für Mähren und das Disziplinargesetz bildeten den Hauptgegenstand der Beratungen. In beiden Fragen erfolgte ein Zusammenwirken mit dem tschechischen Landeslehrerverein. Eine große Manifestationsversammlung beider Landesverbände (in getrennten Sälen) zur dringlichen Erneuerung der Forderungen ist vorbereitet und wird unmittelbar nach Eröffnung der Herbstsession des Landtages in Brünn stattfinden. (Resolutionen und Vorgang gleichlautend.) Die Agitation zu Gunsten eines guten Gehaltsgesetzes erfordert viel zähe Arbeit und Wachsamkeit. Bezirksschulräte und Gemeindevertretungen des ganzen Landes unterstützen kräftigst die Bundesaktion. — Außerdem standen zur Beratung: die Lehrervertretung in den Schulbehörden; das Stellvertretungsgesetz (Substitutionsnormale), die Ausgestaltung der Bürgerschule, die Frage der Abschlußklassen, die Pensionsforderungen der Handarbeitslehrerinnen, die Hochschulkurse für Lehrer, die Schaffung eines Lehrerhausvereines für Mähren, wichtige Organisations- und Wirtschaftsfragen u. a. Der Landtag bewilligte für die Teilnehmer am vorjährigen Hochschulkurse in Leoben 20 Stipendien à 100 K und übertrug dem Lehrerbunde das Vorschlagsrecht. An die zuständigen Körperschaften wurden neun Petitionen eingereicht; der schriftliche Verkehr umfaßt 598 Schriftstücke. Es fanden im ganzen neun Sitzungen des Zentralausschusses statt. Das Bundesorgan („Deutsch-mährisches Schulblatt") erscheint im sechsten Jahrgang in einer Auflage von 2200; das Bundestheken-Unternehmen brachte einen ersten Gewinnanteil von 2000 K. — Wirtschaftliche Einrichtungen des Lehrerbundes: I. Jubiläumsfonds (Verwalter B.-L. Karl Frank-Brünn), Stand 11.600 K, gewährt an Bundesmitglieder nicht rückzahlbare Unterstützungen; II. Dr. Alois Nowak-Hilfskasse (Verwalter B.-L. Adolf Wemola-Brünn) gewährt unverzinsliche Darlehen; Stand 13.200 K; III. Spar- und Darlehenskasse des deutsch-mährischen Lehrerbundes (Obmann B.-L. Liberatus Frieml in Hohenstadt) mit immer reger sich gestaltendem Geldverkehr; IV. Lehrerhausverein für Mähren (Obmann O.-L. Jakob Mras-Brünn); Ziel: Zuwendung wirtschaftlicher Vorteile; Schaffung einer Lungenheilstätte und eines Rekonvaleszentenheimes für Lehrer, Studentenheime für Lehrerkinder.

Brünner Lehrerverein. 266 Mitglieder. Obmann B.-L. Josef Manda Jahrestätigkeit: 12 Vollversammlungen, 45 Sektions- und Klubsitzungen, 18 Ausschußsitzungen, 3 Unterhaltungs- und 2 Festabende, 1 Konzertakademie, 2 Ausstellungen, 9 Exkursionen, 1 Pfingstausflug. 14 Eingaben in verschiedenen Schul- und Standesfragen (Denkschriften, Petitionen). Sektionen: I. Ditteskiub (Obmann R. Hermann). II. Klub für Naturkunde (Obmann Schirmeisen). III. Musikklub (Obmann Walter). IV. Unterlehrersektion (Obmann Imdra). V. Sektion „Volksschule" (Obmann Wodzinski). VI. Sektion zur Pflege künstlerischer Bildung (Vorstand Dir. Jul. Leisching). VII. Singverein (Obmann Freude). — Themen der zwölf Vollversammlungen: Stand der Brünner Schulgartenfrage (Schirmeisen). Die Hochschulkurse in Leoben (Kratochwill). Unsere Forderungen an ein neues Gehaltsgesetz (Krzisch). Kinderelend, Kinderarbeit und Kinderschutz (Katschinka). Das deutsche Schulwesen Brünns und dessen rationeller Ausbau. Wilhelm Hauff, ein Dichterleben (Thöresz). Schulbauprogramm und Brünner Schultype (Manda). Die Grundlagen des 19. Jahrhunderts von H. St. Chamberlain (Manda). Reformströmungen auf dem Gebiete des Zeichenunterrichtes (Blachfelner-Wien). Reform des ständigen Ausschusses (Jul. Wodzinski). Neue Bahnen im Zeichen- und Kunstunterricht (Al. Kunzfeld-Wien). Der achte österreichische Mittelschultag und seine Lehrmittelausstellung (Manda). Zur praktischen Neugestaltung des Zeichenunterrichtes in Brünn (K. Frank). Schaffung eines Normallehrplanes nach modernen Grundsätzen (Jul. Wodzinski). Sommerquartal oder einmalige Schulfrequenz? (K. Wlczek). Schaffung einer ständigen Schulausstellung in Brünn. Lehrgang für den modernen Zeichenunterricht an den deutschen Schulen Brünns (K. Frank). Die Lehrerferialkurse des Jahres 1903. Der Kampf im Züricher Schulsystem (Manda).

Sozialpädagogik und Schulhygiene (Katschinka). Kundgebungen: Für eine deutsche Universität in Brünn (Emil Freude), gegen das heutige Wiener Schulmuseum (Manda), für den modernen Zeichenunterricht (Frank), für ein zeitgemäßes Disziplinargesetz (Stolz), gegen Wühlarbeit im Bunde (Habermann), gegen die Abschlußklassen (Seyfried, zum drittenmal!), für die Rechtsverhältnisse der Industriallehrerinnen (Stepan), für den Lehrerhausverein für Mähren (Rud. Hermann), für eine moderne Schulhygiene (Manda), in der Gehaltsfrage (J. Wodzinski).

Verein fortschrittlicher Lehrer und Schulfreunde in Brünn. Obmann Th. Meřinský. 180 Mitglieder (2 Ehren-, 114 ordentliche und 64 beitragende Mitglieder). Über Privatunterricht (W. Maschtowski). Erinnerungen aus Weimars Glanzzeit (Frl. Itha Paul). Die neue Rechtschreibung (Leop. Schalda). Der 13. deutsche Geographentag (Rud. Kottolek). Über Kunsttechniken (Prof. W. Budař). Das Zeichnen nach Lebensformen (O. Abrahamek). Die Brünner Schulgartenfrage (Direktor A. Naske). Zur Ausgestaltung des sogenannten Hilfsunterrichtes (Kottolek). Die Ferialhochschulkurse in Leoben (Hans Pitzal). Außerdem fanden zwei Elternabende statt, an denen Musikaufführungen mit Vorträgen abwechselten.

Verein „Bürgerschule", Brünn. 105 Mitglieder. Obmann B.-L. Hans Seyfried. — Seit dem Jahre 1900 arbeitet der Verein an der Ausgestaltung und Reform der Bürgerschule, strebt besonders die Erweiterung derselben um eine vierte Klasse an, welches Ziel er mit Beginn des Schuljahres 1903/04 glücklich erreicht hat. Der Lehrplan dieser vierten (fakultativen) Bürgerschulklasse wurde vom Vereine ausgearbeitet und bildet heute die Grundlage des Unterrichtes in der vierten Klasse. — In der Frage der Gehaltsregulierung schließt sich der Verein mit einer Petition den Forderungen des deutsch-mährischen Lehrerbundes an, welchem er korporativ angehört. Stellungnahme gegen die sogenannten „Abschlußklassen" (Sammelklassen mit Volksschulcharakter), Eintreten für eine rationelle Aufteilung der Bürgerschulen auf die einzelnen Stadtteile Brünns und für die Gründung neuer Anstalten. — Die Vorschläge der Vereinsleitung auf Schaffung einer Arbeitsorganisation für ganz Mähren in Ortsgruppen und innerhalb des allgemeinen deutsch-mährischen Lehrerbundes stieß bei einem Teile der Bürgerschullehrerschaft auf Widerstand und führte zur Gründung einer dem Landesverbande nicht angehörigen Organisation, während der Verein „Bürgerschule" im Lehrerbunde verblieb.

Österreichisch-schlesischer Landeslehrerverein. Gegründet 1871. 17 Zweigvereine, 905 Mitglieder. Obmann O.-L. Franz Jilg-Troppau. Verhandlungsgegenstände: Landeslehrerverein — Beamtenverein; Lehr- und Lernmittel in der Volks- und Bürgerschule. Die Hauptversammlung fand am 2. Juni zu Teschen statt. Rechtsfragen (B.-L. K. Tobiasch). Einfache, aber instruktive Experimente aus der anorganischen Chemie (Prof. Max Rosenfeld). Der langjährige Obmann des schlesischen Landeslehrervereines Heinr. Schulig und der ehemalige Obmann des deutsch-österreichischen Lehrerbundes Ant. Katschinka wurden zu Ehrenmitgliedern ernannt.

Bukowinaer Landeslehrerverein. Fünf Zweigvereine (Gurahumora, Radautz, Kimpolung, Storozynetz, Suczawa) mit 320 Mitgliedern, außerdem noch 429 ordentliche und 4 außerordentliche Mitglieder. In Bezug auf die für das Bukowinaer Schulwesen so verhängnisvolle Frage der „Hilfslehrer" (das sind nämlich solche Personen, die keine für den Lehrberuf gesetzmäßige Vorbildung haben und deren Wissenskreis sich auf die Kenntnisse einer sechsklassigen Volksschule beschränkt) wurde ein Memorandum abgefaßt, welches dem hohen Unterrichtsministerium mit folgenden Bitten unterbreitet wurde: 1. Es möge der Artikel VII der Verordnung des hohen Ministeriums für Kultus und Unterricht vom 31. Juli 1886, Z. 6033, wonach Lehrkräften, die nicht die vorgeschriebenen Studien haben, nach dreijähriger Verwendung im Lehramte die Bewilligung zur Ablegung der Lehrbefähigungsprüfung erteilt wird, außer Gültigkeit gesetzt werden. 2. Von den gegen-

wärtig in Verwendung stehenden Hilfslehrkräften sollen nur jene belassen werden, die auf Grund einer kommissionellen Überprüfung als für die aushilfsweise Verwendung im Lehrfache geeignet erkannt werden, und zwar mit der Ankündigung ihrer Enthebung in vier Jahren, wenn sie bis dahin nicht die Reifeprüfung an einer Lehrerbildungsanstalt bestanden haben. 3. An sämtlichen gemischten und Mädchen-Volksschulen des Landes sind Stellen für Arbeitslehrerinnen zu systemisieren. — Hauptversammlung zu Suczawa am 7. Juni 1903: Mädchenfortbildungskurse (Dubensky und Chisanovici); die Hilfslehrerfrage (Piotrowski und Chisanovici).

Verein „Lehrerschutz". Obmann A. Ch. Jessen. 6 gründende, 4653 ordentliche, 160 außerordentliche Mitglieder. Der Verein gewährte in 20 Fällen Unterstützungen (Wien 8, Niederösterreich 6, Steiermark 4, Böhmen 5, Oberösterreich 1, Schlesien 2, Bukowina 2, Mähren 1, Vorarlberg 1) im Betrage von 10.664 K.

Französischer Klub für Lehrer in Wien. Gegründet 1887. 130 Mitglieder, von denen 85 dem Lehrerstande angehören. Obmann B.-D. Ignaz Hüber. Da sich der Verein die Aufgabe stellt, den Lehrern der französischen Sprache Gelegenheit zu bieten, die französische Konversation zu pflegen, versammeln sich seine Mitglieder zu diesem Zwecke jede Woche einmal. Auf den von einem Franzosen geleiteten „cours grammatical et littéraire" folgt der eigentliche Konversationsabend. Während desselben wechseln Konversation und Vorträge ernsten und heiteren Inhaltes ab. Mehreremal während des Vereinsjahres gelangen auch französische Originalwerke auf der Vereinsbühne zur Aufführung. Den Mitgliedern steht eine Bibliothek von mehr als 700 Bänden zur Verfügung.

Lehrer-Touristenklub in Wien. Gegründet 1874. 54 Mitglieder. Obmann V.-L. Hans Kaspar. In den Vollversammlungen wurde von den Mitgliedern über ihre durchgeführten Bergfahrten und Reisen berichtet. Über den Peternpfad auf die Planspitze (H. Kaspar). Radreise von Turin nach Marseille (J. Kremser). Nordlandsreise (J. Glaser). Eine Mittelmeerreise (K. Hackl). Vorführung von Skioptikonbildern (Hackl und Helkisch). Bergfahrten in den Grödner Dolomiten. — Klubausflüge.

Verein abstinenter Lehrer und Lehrerinnen Österreichs. Gegründet 1902. Obmann Artur Pollak in Wien, XVIII., Theresiengasse 51. 55 Mitglieder, welche sich auf fast alle Kronländer Österreichs verteilen. Der Verein bekämpft vom gesundheitlichen, wirtschaftlichen und erzieherischen Standpunkte aus den Alkoholgenuß in jeder Form und bezweckt im besonderen die Förderung der Enthaltsamkeit von allen geistigen Getränken durch Einwirkung auf die Jugend und alle mit der Jugenderziehung beteiligten Personen und Körperschaften. Die Verfasser der Lesebücher wurden ersucht, in letztere solche Stoffe aufzunehmen, welche geeignet sind, die Schule im Kampfe gegen den Alkohol zu unterstützen.

Gesellschaft Lehrmittelzentrale. Wien I., Werdertorgasse 6. 319 Mitglieder, darunter 70 Lehrkörper österreichischer Volks- und Bürgerschulen. Die Zahl der Ortsgruppen beträgt 35. Präsident Hofrat Rudolf Klein, Leiter Franz Tremml, prov. B.-D. Vereinsorgan: „Periodische Blätter für Realienunterricht und Lehrmittelwesen (Redakteure: Rob. Neumann-Brünn und Julius Fischer-Schluckenau). — Im abgelaufenen Jahre wurden 19.749 Stück Lehrmittel im Werte von rund 25.000 K abgegeben, und zwar 8089 gegen Ersatz der Regiekosten (1454 an Wiener Volks- und Bürgerschulen, 6635 an andere österreichische Schulen) und 11.660 aus Vereinsmitteln (309 an Wiener, 11.351 an andere österreichische Schulen). Ihrer Aufgabe, einesteils die für die praktische Ausgestaltung des Schulwesens notwendigen neuen Hilfsmittel zu beschaffen oder deren Herstellung zu veranlassen, andernteils aber ein vermittelndes und verbindendes Glied zwischen der Schule und den verschiedenen Interessenten zu bilden, wird die Lehrmittelzentrale durch ein neues Unternehmen ganz besonders gerecht werden: die Schaffung von künstlerischen Bilderwerken für den Unterricht und zum Schmucke des

Schul- und Elternhauses. Ein planmäßiges Zusammenwirken zwischen Lehrerschaft und öffentlichen Ämtern wurde angebahnt.

Gesellschaft zur Gründung und Erhaltung eines österr. Schulmuseums in Wien. Präsident v. Baechlé, Vizepräsident O.-L. Teufelsbauer. Der Verein hat sein erstes Ziel erreicht: das österreichische Schulmuseum wurde am 2. Februar 1903 in feierlicher Weise eröffnet. In die umfangreichen Vereinsarbeiten teilen sich die Leitung (18 Mitglieder), der Vorstand (6 Mitglieder), der Aufsichtsrat (5 Mitglieder) und die Mitarbeiter in den 14 Gruppen des Museums. — Das Schulmuseum erfreut sich der regsten Förderung seitens des Unterrichtsministeriums, des Landesschulrates, des Bezirksschulrates, des Landtages, des Wiener Stadtrates und Gemeinderates. Zur Besichtigung geöffnet Mittwoch und Samstag.

Verein zur Pflege des Jugendspieles in Wien. Gegründet 1892. Besteht gegenwärtig aus einer Zentralleitung und aus 13 Ortsgruppen. Während die erstere nur gemeinsame Angelegenheiten erledigt, befassen sich die letzteren hauptsächlich mit der Durchführung des § 2 der Statuten: Beschaffung von Spiel- und Eislaufplätzen, Veranstaltung von Spielen und Ausflügen etc. Der Zentralleitung gelang es heuer, die bestehenden Ortsgruppen zu erhalten, respektive auszugestalten, und die Gründung einer solchen im 20. Bezirk anzubahnen, zwei neue Spielplätze zu gewinnen und die Ortsgruppen nach Möglichkeit zu unterstützen, ebenso zwei Spielkurse abzuhalten. Mitgliederzahl: 1005. Obmann: Dr. Vikt. Ritter von Kraus, Gymnasialdirektor.

Lehrerhaus-Verein in Wien. Gegründet 1886. Mitgliederzahl 10.190. Obmann Ü.-L. Josef Eichler. 12 Ortsgruppen (Wr.-Neustadt, Neunkirchen, St. Pölten, Gmünd, Graz, Klagenfurt, Brünn, Znaim, Olmütz, Mähr.-Schönberg, Troppau, Teschen). Neuauflagen folgender Werke: „Wörterbuch der neuen deutschen Rechtschreibung", „Führer durch Wien", „Handkatalog für Volksschulen, für Bürgerschulen, für Religionslehrer", „Taschenkalender", „Wandkalender". Der Umsatz der Wirtschaftsabteilung betrug 1,829.793 K und der an die Mitglieder ausbezahlte Rabatt 94.867 K (gegen 92.682 K des Vorjahres). — Die Spar- und Darlehenskasse des Lehrerhausvereins wies 1499 Mitglieder mit 1,064.950 K Anteils- und 105.823 K Spareinlagen, einen Umsatz von 3,486.294 K, Reserven in der Höhe von 81.243 K und einen Reingewinn von 64.618 K auf. Die Anteilsanlagen wurden wie wie in den Vorjahren mit 5%, die Spareinlagen mit 4% verzinst. — Die Versicherungsanstalt des Lehrerhausvereins zählte einen Versicherungsstand von 2315 Verträgen auf eine Versicherungssumme von 726.297 Kronen und wies Reserven im Betrage von 112.409 K und Überschüsse von 20.274 K auf. Der Unterstützungsfonds hatte einen Mitgliederstand von 853 Lehrpersonen und brachte im ganzen 9516 K an notleidende Mitglieder zur Verteilung.

Der Lehrerhausverein für Oberösterreich. Gruppe I (Lehrerhaus) mit 585 Mitgliedern, Gruppe II (Hilfsfonds) 1225 Lehrpersonen Oberösterreichs. — Neue Unternehmungen: I. Oberösterreichische Lehr- und Lernmittelanstalt; Herausgabe eines dreiteiligen Liederquells für Volks- und Bürgerschulen und einer dreiteiligen Chorgesangschule für alle Mittelschulen. — Die Lehr- und Lernmittelanstalt unterhält im Lehrerhause eine ständige Ausstellung und verkauft Lehrmittel zu billigen Preisen an alle Schulen. Bei der Landesausstellung im Jahre 1903 wurde der Lehrmittelanstalt die große silberne Ausstellungsmedaille zugesprochen. — Die Wirtschaftsabteilung des Lehrerhausvereins verkehrt mit 135 Geschäftsleuten Oberösterreichs. Die Gesamtumsatzsumme betrug rund 60.000 K. Die Kostzöglingsabteilung des Vereines hat an 73 Lehrerssöhne und Lehrerstöchter Oberösterreichs 14.173 Mittagstische verabreicht. Außerdem gewährte der Lehrerhausverein seinen Mitgliedern im abgelaufenen Vereinsjahre über 1000 freie Übernachtungen im Lehrerhause. Vorstand: Raimund Flir. — Die mit dem Lehrer-

hausvereine in Verbindung stehende Spar- und Darlehenskasse weist an Mitgliederstand 129 Lehrpersonen auf. Vorstand: Ferd. Biechl.

Verein zur Gründung eines Kurhauses für Lehrer und Lehrerinnen deutscher Nationalität in Karlsbad. Obmann O.-L. Joh. Lopata-Karlsbad (II. Volksschule). 168 beitragende, 756 ständige und 20 gründende Mitglieder. 8 Ortsgruppen (Obmann der Wiener Ortsgruppe O.-L. Jul. Hofbauer, VIII., Schmidg. 16). In der Saison 1902 waren 65 Vereinsmitglieder zur Kur in Karlsbad (30 aus Deutschland, 35 aus Österreich); sämtlichen Mitgliedern wurden die Vereinsbenefizien zugewendet.

Deutscher Schulverein. Gegründet 1880. Gegen 900 Ortsgruppen. zirka 80.000 Mitglieder. Obmann Dr. Moritz Weitlof. 15 Vereinsschulen mit 28 Klassen, und zwar Böhmen 6, Mähren 3, Schlesien 1, Galizien 1, Steiermark 2, Krain 2. 33 Vereinskindergärten mit 34 Abteilungen, und zwar Böhmen 18, Mähren 9, Steiermark 2, Krain 3, Tirol 1. 64 subventionierte Kindergärten, 51 subventionierte Schulen, 6 Schulbausubventionen, 24 Büchereien.

Katholischer Schulverein. Obmann Dr. Kaspar Schwarz. 50.253 Mitglieder (78 Ehren-, 44.175 ordentliche Mitglieder und 6000 Wohltäter). 355 Pfarrgruppen: Wien 59, Niederösterreich (Land) 182, Oberösterreich 49, Böhmen 15, Mähren 10, Schlesien 5, Steiermark 3, Kärnten 3, Tirol 1, Vorarlberg 23, Salzburg 3. — Vermögensstand: Aktiva 853.473 K, Passiva 334.264 K. Gründungen und Unternehmungen: 1 katholisches Lehrerseminar in Wien (Währing), 10 Volksschulen (Wien 3, Niederösterreich 3, Oberösterreich 3, Graz 1), 2 Fortbildungsschulen für Mädchen (in Wien), 2 Kindergärten, 2 Bewahranstalten, 1 Konvikt für katholische Lehramtskandidaten (Graz), 1 Studentenheim für katholische Lehramtskandidaten (Reichenberg).

IV. Mitarbeiter-Verzeichnis

für die Pädagogischen Jahrbücher 1878—1903 (I—XXVI) und den Jahresbericht 1877 (J.).

Aufreiter Rudolf. Ein Beitrag zur fortschreitenden Entwicklung der Methode des Naturgeschichtsunterrichtes. XVI. — Unterrichtseinheiten im physikalischen Unterrichte. XVII. — Über die Errichtung eines österreichischen Museums für Erziehung und Unterricht in Wien. XVIII. — Referate.

Baumann Moritz. Über Herstellung und Nutzharmachung entomologischer Sammlungen. XXIV. — Referate.

Bayr Emanuel. Referat.

Binstorfer Michael. Theorie und Praxis im Grammatikunterricht. X.

Blachfelner Josef. Die Neugestaltung des Zeichenunterrichtes. Erster Teil. XXV. Zweiter Teil. XXVI.

Bosshardt Ulrich J. Der Unterricht im Nichtswissen. III.

Bruhns Alois. Trägt die Neuschule zur sittlichen Verwilderung des Volkes bei? III. — Rede zur Pestalozzifeier. IV. — Wie ist die Jugend für das politische Leben vorzubereiten? V. — Über Schulwerkstätten. VII. — Die Gestaltung des Handfertigkeitsunterrichtes für Knaben in der Gegenwart. X. — Wie kann die Volks- und Bürgerschule ihre Zöglinge für die spätere Ausübung ihrer staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten vorbereiten. XXIV. — Zur Reform der Bürgerschule. XXV. — Zeitungsschau V. — Referate.

Brunner Philipp. Die Freischreibühungen im Verhältnis zu den übrigen Disziplinen in der Volksschule. J. — Friedrich Fröbel und die Pädagogik des XIX. Jahrhunderts. V. — Die Kinder der Armen. VII. — Referate.

Buchneder Franz. Über die zunächst notwendige Tätigkeit der österreichischen Volksschullehrer auf dem Gebiete des heimatkundlichen Unterrichtes. VII. — Referate.

Decker Karl. Referate.

Deinhardt Heinrich. Reden zur Pestalozzifeier. J, I, II. — Der Geschichtsunterricht in der Volksschule. J. — Die Bedeutung Fichtes für die Pädagogik. I. — Über Schulenorganisation. II. — Deutsche Sprichwörter. III. — Referate.

Dichler Josef. Die Pflege des Rechtsgefühls durch Erziehung. XV.

Dittes Friedrich, Dr. Festrede zur Mildefeier. J. — Rousseaus pädagogische Ideale und unsere pädagogische Praxis. I. — Rede zur Pestalozzifeier. X. — Über den Abschluß der Schulgesetzgebung im heutigen Frankreich. XIII.

Druschha Anton. Die deutsche Unterrichtsmethode in der Taubstummenschule. XVI. — Der Einfluß der behinderten Nasenatmung auf die körperliche und geistige Entwicklung. XXII. — Die Behandlung taubstummer Kinder in der allgemeinen Volksschule. XXVI. — Referat.

Eckardt Theodor. Beiträge zur vergleichenden Psychologie. I. — Beiträge zur vergleichenden Pädagogik. II. — Referate.

Filipovic Ivan. Bericht.

Fischer Albert S. Zur Würdigung Fröbels. J.

Fischer Adolf. Referate.

Redaktion. J, I bis X: M. Zens. XI: K. Huber. XII und XIII: M. Zens. XIV: M. Zens und Ferd. Frank. XV bis XIX: Ferd. Frank. XX und XXI: E. Urban. XXII: V. Zwilling. XXIII bis XXVI: Anton Zens.

*) Siehe die von der Wiener pädagogischen Gesellschaft im Verlag von Eduard Hölzel in Wien herausgegebenen Werke: 1. „Hypsometrische Schulwandkarte von Niederösterreich" von Rudolf Walsch; Preis 8 K, approbiert. 2. „Hypsometrische Schulhandkarte von Niederösterreich" von Rudolf Walsch; Preis 20 Heller, approbiert.

Ankündigungen.

Stimmen der Fachpresse

über den

25. Band des Pädagogischen Jahrbuches.

„Das Buch reiht sich würdig seinen 24 Vorgängern an und verdient weiteste Verbreitung. Wenn es auch nicht im schmucken Festkleide erscheint, wie es eines 25jährigen Jubiläums würdig wäre, so zeigt es doch von der aufopfernden und intensiven Tätigkeit des Vereines „Pädagogische Gesellschaft", die sich von der Ungunst der Zeiten nicht beirren läßt und daher unsere aufrichtige Anerkennung verdient." *K. Hilber.*

Österreichische Schulzeitung, XVI. Jahrgang, Nr. 12.

„Von den Wiener pädagogischen Jahrbüchern ist bekannt, daß sie jedes Jahr äußerst interessante Abhandlungen und Mitteilungen aus den verschiedensten Gebieten der Pädagogik bringen. Auch das vorliegende Jahrbuch bietet dem Fachmanne wieder reichlich Gelegenheit, sich in pädagogische Fragen zu vertiefen und sich mit dem bekannt zu machen, was im abgelaufenen Jahre auf diesem Gebiete in den Lehrervereinen geleistet worden ist. Die pädagogischen Jahrbücher sollten in keiner Lehrerbibliothek fehlen. Sie beweisen, daß die Wiener pädagogische Gesellschaft stets auf der Höhe der Zeit stand und noch steht. Dem Herrn Redakteur gebührt für die gelungene sachgemäße Zusammenstellung des vorliegenden Bandes die Anerkennung aller Fachkollegen." *J. H.*

Zeitschrift für das österreichische Volksschulwesen, XV. Jahrgang, Heft I.

„Wenn die Herausgeber des Jahrbuches in dem Vorworte die Hoffnung aussprechen, daß das Buch wie seine Vorgänger fruchtbare Anregungen zur theoretischen und praktischen Vervollkommnung auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichtes geben und somit dem Fortbildungsstreben seiner Leser gute Dienste leisten möge, so wird jeder Leser nach dem Studium des Buches sagen, daß seine Hoffnungen nicht getäuscht, seine Erwartungen vielmehr übertroffen wurden. Die Jahrbücher sind eine wahre Fundgrube für jeden Lehrer, der sich über pädagogische Zeitfragen und Neuerungen auf pädagogischem Gebiete orientieren will . . . Das pädagogische Jahrbuch sollte eine noch größere Verbreitung finden; es ist ein wertvolles Buch für jede Schulbibliothek." *Feix.*

Freie Schulzeitung, XXX. Jahrgang, Nr. 1.

„Der XXV. Band der Pädagogischen Jahrbücher verdient, den Mittelschulkreisen zur Kenntnisnahme und Erwägung empfohlen zu werden."

Zeitschrift für das Realschulwesen, XXVIII. Jahrgang, Heft 5.